



Arte en primera infancia:

Sentidos y rumbos del quehacer artístico-pedagógico







Alcaldía de Bogotá

Enrique Peñalosa Londoño
Alcalde de Bogotá

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte

María Claudia López Sorzano
Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte

Instituto Distrital de las Artes - Idartes

Juliana Restrepo Tirado
Directora General

Jaime Cerón Silva
Subdirector de las Artes

Lina María Gaviria Hurtado
Subdirectora de Equipamientos Culturales

Ana Catalina Orozco Peláez
Subdirectora de Formación Artística

Liliana Valencia Mejía
Subdirectora Administrativa y Financiera

Proyecto de Experiencias Artísticas para la Primera Infancia

María Paula Atuesta Ospina
Responsable General del Programa Nidos

Mauricio Galeano Vargas
Responsable General del Programa Nidos
(hasta agosto de 2018)

Carolina Ardila Guzmán
Responsable del Equipo Administrativo

Lina María Trujillo Gaitán
Responsable del Equipo de Laboratorios Artísticos

Michelle Lozano Uribe
Responsable del Acompañamiento Artístico Territorial

Ana María Cuenca Córdoba
Responsable del Equipo de Gestión Territorial

Ángel Eduardo Castañeda Suárez
Responsable del Equipo de Circulación

Juan Camilo Franco Hernández
Responsable del Equipo de Contenidos

María Paula Atuesta Ospina
Manuel Alejandro Baquero Sierra
Laura Victoria Orozco
Comité Redactor. Equipo Artístico Pedagógico de Nidos

Andrea Echeverri
Arnulfo Velasco
Dayana Molina
Diego Briñez
Diego Filella
Eduardo Jaramillo
Juan Franco
Fotografías

Oficina Asesora de Comunicaciones

Yinna Alexandra Muñoz
Asesora de Comunicaciones

María Barbarita Gómez
Coordinación editorial

Jacobo Celnik
Carolina Salazar
Corrección de estilo

Mónica Loaiza
Diseño

Jimena Loaiza
David Reyes
Diagramación

Primera edición, marzo de 2019

ISBN (impreso) 978-958-5487-58-1
ISBN (pdf) 978-958-5487-59-8

Unión Temporal Idartes 2018
Impresión

Idartes
contactenos@idartes.gov.co
@idartes
www.idartes.gov.co
Conmutador (571) 3795750
Carrera 8 No. 15-46
Bogotá D. C., Colombia

Contenido



Presentación
Juliana Restrepo Tirado



Introducción
Ana Catalina Orozco Peláez



La gestión del conocimiento en el Programa Nidos-Arte en Primera Infancia
Carlos Mauricio Galeano Vargas-Machuca

Perspectiva artístico-pedagógica del Programa Nidos-Arte en Primera Infancia del Instituto Distrital de las Artes
María Paula Atuesta Ospina



En el Museo de Arte Colonial pedimos ayuda
Olga Lucía Duque
p. 51

Artes en el páramo más grande del mundo
Ángel Eduardo Castañeda
p. 54



Algunos aportes de las experiencias artísticas de la primera infancia para la construcción de la paz
Alejandro Baquero Sierra

Los colores de la naturaleza y los olores del ocre de las raíces. Casa de Pensamiento Intercultural Misak
Robinson Ávila Aldana
p. 94

Muros translúcidos: experiencias artísticas en la Cárcel de Mujeres El Buen Pastor
Andrea Echeverri Flórez
p. 97

P. 100

Un modelo para transformar el presente: fortalecimiento sobre arte y primera infancia
Laura Victoria Orozco Castillo

Reconstruyendo la masculinidad y paternidad en “Al Parque con Mi Pá”
Diego Fernando Briñez Yunado
p. 130

¡El día en que los bebés se toman el parque!
Catalina Contreras Rodríguez
p. 133



Bienestar subjetivo y contextos de desarrollo de niñas y niños de primera infancia atendidos con experiencias artísticas para la primera infancia en Bogotá
Alejandro Baquero Sierra y Ana María Cuenca Córdoba

Presentación

BOGOTÁ ES HOY UNA CIUDAD COMPROMETIDA CON EL desarrollo integral y la felicidad de los más pequeños, que reconoce a los bebés, las niñas y los niños como sujetos de derechos y como ciudadanos partícipes de los procesos de la ciudad. Esto significa que se les reconoce como creadores de sueños para hacer de Bogotá una ciudad más habitable para todas y todos.

Se avanza significativamente en la articulación entre los distintos sectores y actores públicos y privados, mediante el trabajo conjunto, para brindar una atención integral que garantice el desarrollo y felicidad de estos ciudadanos.

El Idartes hace parte de este engranaje dispuesto a propiciar encuentros y ambientes promotores de la cultura del cuidado y del afecto en los entornos público, institucional y familiar de las niñas y los niños. Aporta de manera específica, desde las artes, la posibilidad de explorar los sentidos y desarrollar la expresión y la creatividad desde la generación de experiencias con los lenguajes que integran a las diferentes disciplinas artísticas. Se promueve así la creación de narrativas propias de la primera infancia y sus cuidadores, en ambientes enriquecidos estéticamente y desde una lógica de interacción entre los participantes que permite reconocer e integrar las diferencias humanas y culturales, y generar una cultura de paz alrededor de las niñas y los niños.

En este marco, en 2018, ciento ochenta artistas del Programa Nidos, día a día, realizaron experiencias artísticas con 52 000 niñas y niños de cero a cinco años, en las que

participaron creando y jugando con los lenguajes artísticos en compañía de sus padres y cuidadores. Se adecuaron y administraron 19 espacios enriquecidos llamados Laboratorios Artísticos, abiertos a los ciudadanos, y se llevaron a cabo eventos de circulación de obras artísticas para la primera infancia de pequeño y gran formato, dentro de los que destacamos "Bebés al Parque", "Al Parque con Mi Pá" y "Calles de Juego".

Desde sus inicios, el Programa Nidos ha construido rutas de investigación en torno a la relación entre las artes y la primera infancia, encontrando las incidencias de estos procesos en los participantes y en los aportes de las interacciones que se generan en las vidas de las niñas y los niños y la ciudad. Así mismo, desde el programa, se analizan los conocimientos y maneras de abordar el arte con esta población por parte de los artistas, lo cual ha producido y desarrollado nuevos saberes desde el campo del arte.

Nuestro sitio web ofrece contenidos musicales y audiovisuales, así como ideas para que los padres y cuidadores se animen a jugar, crear y soñar con las niñas y los niños de sus familias y entornos y a seguir construyendo juntos una ciudad donde el juego y el arte nos hagan ciudadanos más felices.

Juliana Restrepo Tirado
Directora General
Instituto Distrital de las Artes-Idartes

Introducción

LA PRESENTE PUBLICACIÓN DEL PROYECTO EXPERIENCIAS Artísticas para la Primera Infancia del Instituto Distrital de las Artes-Idartes, recoge cuatro textos investigativos realizados por el equipo de trabajo del Programa Nidos durante 2017 y 2018.

La primera investigación desarrollada por María Paula Atuesta presenta la perspectiva artístico-pedagógica del programa, la cual se fundamenta en una comprensión de la niña y del niño de primera infancia como sujetos activos y garantes de derechos. Dicha propuesta concibe, por tanto, el arte como un derecho relevante para el desarrollo integral de las niñas y los niños menores de seis años, y como un elemento necesario del conjunto de prioridades de la ruta integral de atenciones, definida en la política pública distrital para los primeros años de vida. La perspectiva artístico-pedagógica del programa reconoce a las niñas y los niños como sujetos participantes que deben ser escuchados por parte de los adultos acompañantes, cuya voz e interacción es esencial en la orientación de los procesos de aprendizaje. Concibe a los artistas comunitarios como mediadores del encuentro con el arte, son ellos quienes planifican, con flexibilidad y creatividad, las experiencias artísticas para que estos eventos se salgan de la rutina, sean estimulantes, sorprendentes, deriven en múltiples desenlaces y amoldables a las respuestas de las niñas y los niños. De esta manera, las experiencias artísticas están orientadas a potenciar el pensamiento divergente, la creatividad, la expresión y, en definitiva, el bienestar de las niñas y los

niños, como si se tratara de un cuento de Gianni Rodari, con múltiples finales, que permite jugar, transformar, disfrutar y crecer.

La segunda investigación, a cargo de Alejandro Baquero Sierra, presenta algunos aportes de las experiencias artísticas para la primera infancia en la construcción de la paz. Para ello retoma la teoría de Galtung sobre la pirámide de la violencia cultural, estructural y directa, y su contracara, la paz cultural, estructural y directa, para luego profundizar en el aporte de las experiencias artísticas y en promover conductas prosociales entre las niñas y los niños de primera infancia. Comportamientos, como la capacidad de socializar, escuchar, ser cortés, asertivo, resolver conflictos, trabajar en equipo, brindar contención emocional o entablar lazos, fueron analizados en las interacciones de las niñas y los niños participantes del Programa Nidos, demostrando que las habilidades para la empatía y el altruismo pueden desarrollarse desde muy temprano, si se cuenta con escenarios que las motiven. De ahí que uno de los grandes aportes del programa a la paz estructural y cultural radica en ofertar este tipo de escenarios en los territorios donde el acceso a los bienes y servicios culturales y educativos es más limitado y aprovechar el arte como un elemento que contribuye a generar nuevas narrativas y prácticas en favor de la convivencia.

El tercer texto, realizado por Laura Victoria Orozco, presenta la propuesta de fortalecimiento que se desarrolla desde el Programa Nidos para su equipo de trabajo. El fortalecimiento es entendido como un sistema de actualización, ampliación y enriquecimiento de saberes y prácticas necesarios para el óptimo funcionamiento del programa, que se dirige a los artistas comunitarios, al equipo de acompañamiento artístico territorial y al equipo de gestión territorial. El fortalecimiento busca estimular la capacidad creativa y de improvisación, generar intercambios de conocimientos y

destrezas sobre diferentes disciplinas artísticas, brindar soluciones a las necesidades de los territorios, dar a conocer las políticas públicas asociadas a la atención integral en la primera infancia y aportar herramientas socioemocionales para el liderazgo y el manejo de las relaciones interpersonales. Con ello, garantiza la capacidad de renovación del programa y de sus equipos de trabajo, potenciando la creación de nuevas experiencias artísticas y generando una valoración entre sus integrantes, quienes encuentran en el Programa Nidos un espacio de crecimiento cognitivo, creativo y afectivo.

La cuarta y última investigación, realizada en coautoría por Alejandro Baquero Sierra y Ana María Cuenca, presenta los resultados de una serie de instrumentos psicométricos aplicados para medir el bienestar subjetivo y los contextos de desarrollo de las niñas y los niños de primera infancia atendidos en el Programa Nidos. El texto define el bienestar subjetivo o felicidad como una adaptación adecuada al medio que se construye a partir de percepciones frente a la vivencia del placer, el bienestar generado en actividades de disfrute, el servicio a otros, el cumplimiento de propósitos, la obtención de logros y el desarrollo de relaciones íntimas positivas. También propone una serie de condiciones para alcanzar un desarrollo óptimo en la primera infancia como son contar con ambientes seguros, programas de cuidado y educación de calidad y, en los hogares, contar con diversidad de materiales para explorar, tener el apoyo de los adultos para el aprendizaje y garantizar que estos tengan la preparación educativa necesaria.

A partir de estas premisas, la aplicación de los instrumentos muestra cómo el perfil de los adultos participantes en el programa está compuesto mayoritariamente por mujeres de estratos bajos con un nivel educativo básico, de las cuales una tercera parte no son de Bogotá. El estudio identifica las principales

prácticas artísticas realizadas por los cuidadores y recoge sus percepciones sobre el arte como una práctica importante para el desarrollo integral de las niñas y los niños y permite también identificar correlaciones entre la salud mental, el estado civil y la condición económica de los participantes y correlaciones entre las interacciones que favorecen el desarrollo y la generación de emociones positivas. Esta investigación ratifica la importancia de potenciar la recursividad en los hogares para el empleo de nuevos juguetes y la necesidad de propiciar el contacto con el arte, en los contextos menos familiarizados con este, para incrementar una valoración positiva de su práctica como herramienta favorable para la salud mental y la satisfacción personal.

Estas cuatro publicaciones recogen el saber acumulado de años de aprendizaje y transformación del Programa Nidos, que hoy nos ofrecen una apuesta pedagógica y artística madura y original, un sistema de cualificación integral de sus equipos de trabajo, meritorio de replicarse en otros proyectos similares, y unos procesos de investigación cualitativa y cuantitativa, indispensables para validar los aportes de las experiencias artísticas en las familias, los maestros, las niñas y los niños de primera infancia en un país con grandes retos de reconciliación y superación de las brechas de desigualdad socioeconómica. Con lo anterior esperamos que los aprendizajes que aquí se comparten sirvan de fuente de inspiración para que nuestros potenciales lectores se motiven a emprender nuevas acciones públicas y privadas por el bienestar de los más pequeños como garantía última de un mejor porvenir.

Ana Catalina Orozco Peláez
Subdirectora de Formación Artística
Instituto Distrital de las Artes-Idartes

La gestión del conocimiento en el Programa Nidos-Arte en Primera Infancia

EL PROGRAMA NIDOS-ARTE EN PRIMERA INFANCIA CUMPLE seis años de implementación en la ciudad de Bogotá. Puede considerarse una innovación social ya que integra, de forma armónica, los conceptos y las metodologías del cuidado calificado y de la educación inicial para la atención integral a la primera infancia, con una propuesta que permite materializar el disfrute, la apreciación, creación y apropiación de las artes en la capital del país.

Los logros del programa están soportados en un intenso ejercicio de gestión del conocimiento que se produce en el territorio por los artistas, acompañantes artísticos territoriales, gestores territoriales y el equipo técnico y administrativo. Dichos avances y la consolidación de la metas se deben a una organización que favorece la investigación y, por lo tanto, el ensayo y el error. Una de las consignas del proyecto es aprender de la propia experiencia y reconocer los saberes propios tanto individuales como colectivos.

En ese sentido, Nidos es un derrotero estructurado, riguroso, intencionado y participativo de captura, distribución y uso efectivo del conocimiento sobre las experiencias artísticas y su incidencia en la vida de las personas atendidas.

Ha generado escenarios de cualificación permanente de su talento humano sobre la creación, el diseño y la implementación de la práctica artística, así como en la documentación rigurosa de los hallazgos de creación y las transformaciones ocurridas en las relaciones con las niñas, los niños, cuidadores familiares y agentes educativos.

El programa cuenta con un sistema de acompañamiento que realiza un seguimiento a la calidad de las atenciones y a la incidencia en la vida de las niñas y los niños, sus familias y los artistas. Lo anterior es posible a partir de la definición de unos objetivos y una metodología, la previsión y organización de los instrumentos para su realización, su puesta en práctica y la evaluación de resultados y difusión de los mismos.

Igualmente, este proceso de gestión del conocimiento ha facilitado la innovación y el aprendizaje organizacional de forma que se preserva el conocimiento y se aprovecha la experiencia de la gente dentro de la organización y se pone a disposición el conocimiento de la organización en el desarrollo de nuevas experiencias artísticas y procesos de atención con ciclos de desarrollo más cortos y con calidad similar.

Esta generación y gestión del conocimiento incide en la toma de decisiones en políticas públicas a nivel estratégico (intenciones artísticas y misión del instituto) y operacional (financiación y gestión en el territorio) y en la realización, a partir de las lecciones aprendidas por el propio instituto, de ejercicios de cooperación horizontal con entidades que comparten el propósito del proyecto: promover el desarrollo infantil en la primera infancia a partir de los diferentes lenguajes expresivos.

Como resultado, los cuatro artículos presentados en esta publicación recogen las líneas más poderosas de los procesos de gestión del conocimiento dentro del proyecto a nivel conceptual, su incidencia en la vida de las personas atendidas y los procesos de fortalecimiento. Hay, además, una selección de seis experiencias de atención que muestran, de forma contundente, la producción artística del proyecto.

Carlos Mauricio Galeano Vargas-Machuca
Responsable General del Programa Nidos (hasta agosto de 2018)
Instituto Distrital de las Artes-Idartes

Perspectiva artístico-pedagógica del Programa Nidos-Arte en Primera Infancia del Instituto Distrital de las Artes[1]

María Paula Atuesta Ospina[2]

[1] La autora le agradece a Liliana Martín García y a Alejandro Baquero Sierra del Equipo Artístico Pedagógico por sus valiosos aportes en la construcción de este documento.

[2] Miembro del Equipo Artístico Pedagógico del Programa Nidos de 2013 a 2018 y actual Responsable General del programa.



EL PRESENTE DOCUMENTO ES LA EXPOSICIÓN DEL PROGRAMA Nidos-Arte en Primera Infancia, del Instituto Distrital de las Artes-Idartes, de su propuesta conceptual y referencial, para la vivencia de las artes con las mujeres gestantes, las niñas, los niños y sus familias. Está dividido en dos partes: la primera detalla el marco político y normativo de los derechos de las niñas y los niños, el desarrollo integral y la atención a la primera infancia. La segunda parte corresponde al enfoque conceptual artístico y pedagógico que sustenta el proyecto Nidos, el arte como experiencia y el concepto central de experiencia artística, sus principios, ejes y aspectos metodológicos.

El Programa Nidos es una de las apuestas de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD) para contribuir con la atención integral[3] y la garantía de los derechos de las niñas y los niños de la primera infancia.

Nidos[4] es un modelo de atención directa a través de experiencias artísticas dirigidas a mujeres gestantes, niñas y niños menores de cinco años, que comprende el arte como derecho y como elemento fundamental para la transformación

---

[3] "Es el conjunto de acciones intersectoriales, intencionadas, relacionales y efectivas encaminadas a asegurar que, en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de los niños y las niñas, existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. Estas acciones son planificadas, continuas y permanentes. Involucran aspectos de carácter técnico, político, programático, financiero y social, y deben darse en los ámbitos nacional y territorial". Artículo 4 de la Ley 1804 de 2016-De Cero a Siempre.

[4] Se enmarca dentro de las acciones de la Subdirección de Formación Artística de Idartes, cuya misión es aportar a la formación para la vida a través del arte y la transformación social con distintas poblaciones. Se inscribe en el Plan de Desarrollo "Bogotá Mejor para Todos" en lo que se refiere a la estrategia "Formación para la Transformación del Ser", que reconoce los aportes de las artes y la cultura al desarrollo de la primera infancia.

social y el desarrollo integral. Su implementación se estructura a partir de cuatro estrategias de atención:

- **Encuentros artísticos para la primera infancia**: atenciones a gestantes, niñas y niños de primera infancia que disfrutan de experiencias artísticas en diferentes espacios de la ciudad.
- **Circulación y apropiación de contenidos**: atenciones a gestantes, niñas y niños en procesos de circulación y acceso a contenidos.
- **Investigación, sistematización y fortalecimiento**: indagación en torno a los aportes de las artes al desarrollo de la primera infancia, fortalecimiento y cualificación a los artistas y a los equipos de acompañamiento y de gestión, documentación de la planeación y resultados de la implementación de experiencias artísticas y publicación y divulgación de documentos en torno a las artes para la primera infancia.
- **Laboratorios artísticos para la primera infancia**: mantenimiento y ambientación de espacios para la creación artística para y con la primera infancia.

Estos cuatro componentes responden a principios fundamentales consagrados en leyes y políticas como la Convención de los Derechos del Niño de 1989, el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y la Ley para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (1804 de 2016), donde se reconocen a las niñas, los niños y los adolescentes como sujetos de derechos, se establece la garantía y cumplimiento de estos últimos y se propone su restablecimiento en casos de vulneración. Nidos aporta a la promoción y protección de los derechos a favor del desarrollo integral de la primera infancia, específicamente en las acciones que garantizan la expresión

auténtica desde el disfrute del patrimonio cultural, el arte, el juego, la recreación y el deporte que impulsa la política pública de infancia y adolescencia en Bogotá D.C. 2011-2021.

Desarrollo integral

Para el Programa Nidos, la niña y el niño son concebidos como seres activos en su propio desarrollo, es decir, con capacidades y derechos para tomar decisiones; como sujetos que tienen un saber que dinamiza y nutre cada momento y como seres que están en proceso de construir su identidad y desarrollar su autonomía. Se les reconoce como personas con todas las capacidades y los saberes necesarios para su momento de vida y que están en constante proceso de desarrollarlos y expandirlos. Por tanto, se concibe a la niña y al niño como seres únicos, singulares y diversos con una identidad propia, un desarrollo particular y una manera singular de conocer y relacionarse con el mundo que depende de sus saberes previos, su cultura, su historia de vida y el contexto que habitan.

En concordancia con este planteamiento, Nidos reconoce que el sentido de la práctica artística implica promover el desarrollo humano según por Martha Nussbaum (2002). Ella establece diez capacidades funcionales centrales que son vivir una vida con duración normal, tener salud corporal, integridad corporal, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, interés en los animales, capacidad para jugar y control sobre el entorno de cada uno.

De estas capacidades enunciadas por Nussbaum, Nidos se identifica y busca promover cinco específicas con la población de primera infancia y sus cuidadores:

- **Integridad corporal**: desde el arte, el Programa Nidos busca que las niñas y los niños puedan moverse con libertad



y seguridad habitando espacios provocadores que les posibiliten nuevos movimientos, asumir retos corporales, reconocer tanto las características y capacidades propias como las de los otros, crear y comunicar a través de su cuerpo en movimiento y establecer con el tiempo hábitos de autocuidado, protección y amor por sí mismos.

- **Sentidos, imaginación y pensamiento**: a partir de la creación artística, las niñas y los niños pueden potenciar su sensibilidad, sensorialidad, imaginación y creatividad. Durante una experiencia artística, las niñas y los niños disfrutan al sentir cada provocación, cada elemento y cada juego. Desde su imaginación pueden proponer transformar y enriquecer el espacio y el universo que les suscita el artista. Enriquecen su pensamiento y su comprensión del mundo gracias a los nuevos lenguajes, las nuevas historias, las nuevas materias que exploran y construyen y las interacciones que plantean los adultos y los otros niños.
- **Emociones**: en la interacción con las artes y los lenguajes estéticos, las niñas y los niños desarrollan su capacidad de establecer relaciones sensibles con otras personas y con los objetos. A través de expresiones artísticas, como la literatura, pueden comprender cómo se sienten e identificarse con emociones y sensaciones de los personajes según su momento de desarrollo. Incluso, pueden nombrar y comprender por qué se sienten de cierta manera frente a un evento particular. Asimismo, el arte, en un sentido amplio y transdisciplinar, se convierte también en una plataforma enriquecida para que las niñas y los niños puedan expresar sus emociones, sobre todo en aquellos casos en los que las palabras aún no les permiten decirle al mundo todo aquello que sienten.

- **Capacidad para jugar**: promover espacios, ambientes y experiencias para enriquecer, potenciar y dinamizar los juegos, interacciones y relaciones de las niñas y los niños. El juego y la exploración son principios fundamentales de su acción. Potenciar estos procesos de interacción natural desde los distintos lenguajes y posibilidades del arte es uno de los propósitos del Programa Nidos.
- **Control sobre el entorno de cada uno**: el Programa Nidos comprende que las niñas y los niños de primera infancia están construyendo su autonomía y que es necesario brindarles escenarios y dinámicas reales para su participación. Por esta razón, en un gran porcentaje de las experiencias, los artistas proponen provocaciones que les permitan a las niñas y los niños elegir, crear desde sus intereses, transformar, expresar, proponer y decidir desde sus deseos y necesidades.

En este mismo sentido, la promoción de las experiencias artísticas para y con la primera infancia asienta su razón de ser en el desarrollo integral (el artículo 4 de la Ley 1804 de 2016) definido como:

> El proceso singular de transformaciones y cambios, de tipo cualitativo y cuantitativo, mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía. El desarrollo integral no sucede de manera lineal, secuencial, acumulativa, siempre ascendente, homogénea, prescriptiva e idéntica para todas las niñas y todos los niños, sino que se expresa de manera particular en cada uno. La interacción con una amplia variedad de actores, contextos y condiciones es significativa para el

potenciamiento de las capacidades y de la autonomía progresiva. El desarrollo ocurre a lo largo de todo el ciclo vital y requiere de acciones de política pública que lo promuevan más allá de la primera infancia.

Se recoge una noción poderosa de la perspectiva histórico-cultural del desarrollo infantil que plantea que el desarrollo de la niña o el niño, en un momento histórico, no se puede comprender fuera del marco de un contexto cultural que le da sentido y función a sus cualidades. También posiciona la perspectiva bioecológica, al resaltar las interacciones y mediaciones sociales que construyen las niñas y los niños con sus pares, con sus cuidadores y con otros adultos significativos, como un factor fundamental en el potenciamiento de los distintos procesos de desarrollo.

Con esto la propuesta de Nidos se alinea con las teorías contemporáneas del desarrollo infantil al reconocer que las niñas y los niños atendidos son agentes de su propio desarrollo y que este tiene rutas individuales de acuerdo con esta agencia, con los contextos culturales y estructurales y con las interacciones sociales y ambientales. En este sentido, su propuesta se enmarca en el enfoque de derechos, pues busca la promoción de las capacidades de las niñas y los niños a partir de la lectura de necesidades e intereses, la participación infantil y la corresponsabilidad del Estado con la familia y la sociedad.

Las artes como experiencia

Para el Programa Nidos las artes se comprenden como una experiencia que intensifica la vida, que promueve el pensamiento divergente y que aporta transformaciones a los modos de relación consigo mismo, con los otros y con el

entorno. Es una vivencia de adaptación expansiva donde se aprende con la experiencia viviendo, contemplando e interactuando con los objetos, las personas y los contextos. Para definir y concretar el planteamiento del arte como experiencia, el programa se fundamenta en varios autores.

Jorge Larrosa propone varios principios de la experiencia con los que el Programa Nidos ha logrado establecer conexiones específicas para las niñas y los niños de primera infancia. En primer lugar, la visión de la experiencia como un acontecimiento externo, extraño y fuera de lo común que se le ofrece a los participantes:

> No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar (...) No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que no soy yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro (Larrosa, 2009, p. 89).

En segundo lugar, "(...) que la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio" (p. 90). Por esta razón, el proyecto propone acciones, ambientes y escenarios diversos y abiertos, donde cada participante elige, disfruta, crea y transforma desde su iniciativa propia, desde la vivencia personal que le sucede dentro de la experiencia.

Por último, cada uno de los artistas del proyecto genera las experiencias con un doble propósito en cada propuesta: (1) Crear un ambiente o una experiencia extracotidiana para las niñas, los niños, los cuidadores y las madres gestantes



en torno al arte. (2) Estar totalmente enfocado en lo que sucede, en la forma como interactúan los participantes dentro de la propuesta y en cuáles son sus creaciones, aportes y transformaciones. En ese mismo sentido, los artistas están atentos a las respuestas y propuestas de los participantes y desde allí siguen enriqueciendo el acontecimiento dentro de la experiencia dispuesta. Precisamente este es el tercer principio de Larrosa, "(...) que la experiencia es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí. Y en ese paso, tanto yo como lo otro, sufrimos algunos efectos, somos afectados" (p. 93). En los momentos donde la experiencia es más significativa, los artistas creadores manifiestan que ellos mismos también viven acontecimientos y su posición se modifica dentro de la experiencia gracias a la interacción de las niñas, los niños y los cuidadores.

Ken Robinson, escritor y educador británico, plantea que el arte promueve el pensamiento divergente, entendido como "la habilidad de ver muchas posibles respuestas a una pregunta", esta es una capacidad necesaria para el desarrollo de la creatividad definida como el "proceso de tener ideas originales que tienen valor" (2006)[5]. Para él, la creatividad es tan importante como la alfabetización y, para desarrollar esta capacidad, el ser humano debe sobre todo tener la oportunidad de experimentar y equivocarse, así como de encontrar su manera singular de explorar y crear (asociar, relacionar). Esto se logra por medio de metodologías que no lleven ni a la homogeneización ni a la estandarización.

Por su parte John Dewey (2008) refiere que el arte no es solamente el producto resultante, sino también los

---

[5] Robinson, K. (2006). *Educación que da títulos pero no habilidades ni creatividad.* Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=i1G4owK2jCk

acontecimientos y las relaciones que han constituido su experiencia. Afirma que, si bien desde la lógica de los museos, del espectáculo y del comercio del arte, los productos o resultados son el arte mismo, el arte no debe reducirse a ello; la forma final del arte (producto) es el resultado de una constante interacción entre el organismo vivo y su entorno. Esta interacción conlleva a una "reorganización de las energías, las acciones y los materiales" (Claramonte, 2008, p. 14) a partir de una toma de decisiones que dan lugar a la experiencia e implican situarse más en una "política de lo instituyente que frente a lo instituido" (p. 15), es decir; dando valor a lo que se está creando y a la forma como se da ese proceso, más que a lo creado o al resultado.

Del mismo modo, Nidos comprende que el arte le permite al ser humano vivir exploraciones sensibles (con sus sentidos), por medio de las que los sujetos se movilizan y le dan un nuevo significado a aquello que viene de sus culturas o les es familiar. Las artes son parte de la cultura y responden a algunos lugares reiterativos y repetitivos de la misma y, a la vez, propician transformaciones (divergencias) en la cultura por medio de los juegos, las creaciones y exploraciones, como lo afirma Javier Gil:

> La memoria se crea y se hace visible en las prácticas culturales siendo la práctica artística un lugar privilegiado para hacer visible lo no enunciable de la cultura. El arte forma parte de la cultura, pero, más que para representarla, para conocerla, crearla y transformarla. Lo artístico estaría ubicado en el lado creador y transgresor de la propia cultura, en su fuerza renovadora (Gil, 2007, p. 11).

Finalmente, el Programa Nidos se propone disponer y crear ambientes y acciones provocadores desde el arte

que les den la oportunidad a las niñas y los niños de habitarlos desde su singularidad, de disfrutar, apreciar y crear desde sus propios intereses y posibilidades, respetando y dando valor a su identidad e historia de vida particulares y reconociendo sus capacidades para construir, indagar, experimentar, transformar y tomar decisiones. Las niñas y los niños podrán vivir una acción intencionada hacia la exploración, el conocimiento particular del entorno y la posibilidad de jugar y crear con otros, fortaleciendo sus relaciones y vínculos afectivos mientras desarrollan sus capacidades; todo esto es posible gracias a esta comprensión del arte como experiencia.

Las artes como experiencia y su relación con el desarrollo infantil

El Programa Nidos tiene como referencia, para sus propuestas de las artes con la primera infancia, las cinco dimensiones del desarrollo infantil que plantea el *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito: personal-social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva* (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010). Se trata de dimensiones que están integradas y articuladas en el ser. En particular, la dimensión artística se desarrolla en este documento desde una visión del arte como experiencia y como un acontecimiento de disfrute de los sentidos; esta dimensión tiene unas particularidades en sí misma, pero, a la vez, está integrada a las otras dimensiones del desarrollo. En el lineamiento se define el arte de la siguiente manera:

> El arte involucra el descubrimiento y el disfrute de diversas sensaciones; invita a niños y niñas, con la orientación de maestros y maestras, a experimentar a partir de las

> diferentes posibilidades que les ofrece su cuerpo y el manejo de distintos materiales; les permite también comenzar a identificar y a discriminar las características propias de estos, percibiendo diferentes sonidos, texturas, olores, colores y sabores, además de aprender a relacionar su cuerpo y los objetos con respecto al espacio y al tiempo, transformando, construyendo y encontrando nuevas maneras de interactuar con ellos. Las diferentes experiencias artísticas son en sí mismas una excelente oportunidad para expresar, comunicar, representar, apreciar, descubrir y crear desde la vivencia con otros y con el entorno (pp. 60-61).

En consonancia con lo anterior sobre el arte como experiencia, el lineamiento enfatiza además que:

> Es fundamental tener en cuenta que el acercamiento al arte en los primeros años de vida de los niños y las niñas debe centrarse en procesos y en experiencias, más que en la búsqueda de un resultado o producto final predeterminado; pues la importancia del arte radica en la oportunidad de expresión espontánea que realizan los niños y las niñas desde sus propias posibilidades (p. 61).

Nidos se relaciona y se articula con estos planteamientos y considera importante promover y fortalecer desde el arte la expresión, la autonomía, la sensibilidad y la creatividad en las niñas y los niños tanto en sus procesos de construcción de identidad y conocimiento como en la generación de las distintas relaciones sociales que establecen. El niño aprende haciendo, contemplando y jugando; las artes, como experiencia, dan la oportunidad de expresarse, de mover objetos, de resignificar acciones y materias, de encontrar soluciones divergentes y de encontrar su

manera particular de ver y sentir el mundo (portal de la OEI). En este mismo sentido, Nidos relaciona su propuesta pedagógica con el planteamiento del Ministerio de Educación Nacional-MEN (2017): "El currículo basado en la experiencia encuentra sentido en lo que hacen los niños y las niñas, en lo que exploran, indagan, en sus deseos, preguntas, en sus propias maneras de comunicarse, en su sensibilidad, más que en los contenidos temáticos. Respeta los tiempos de la infancia (...)" (p. 26).

Saber pedagógico y saber artístico

De acuerdo con las bases curriculares (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2017), la educación inicial es un proceso pedagógico donde hay una clara intención y planeación que es flexible en la medida en que esta intención se materializa en un escenario de diálogo de saberes. El MEN propone construir el currículo para la primera infancia desde las interacciones que surgen en las experiencias, haciendo un "currículo orgánico, vivo y dinámico", donde se reconozca el saber de todos los participantes. Se plantea la necesidad de lograr un consenso pedagógico en torno al diseño curricular para saber cómo hacer posibles el aprendizaje y el desarrollo.

En el marco de esta noción del arte como experiencia para la primera infancia, hay un modo de comprender el rol del agente educativo y del artista en la educación inicial, lo que lleva a entender las relaciones entre estos diferentes actores bajo una lógica de interacción en distintas dimensiones.

Las maestras se reconocen como personas que traen un saber de su profesión y que se dinamiza en las experiencias, es decir, que es un saber que se desarrolla desde la práctica en los diálogos e interacciones con las niñas y los niños, con los entornos y con otros maestros. Sus roles consisten en

planear de "manera intencionada y flexible, dando valor a lo inesperado y lo cotidiano" (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2017, p. 23).

La propuesta de currículo basado en las interacciones evidencia que el saber pedagógico, el saber que le permite a la maestra tomar las decisiones en su quehacer,

> tiene su origen en la práctica, en los momentos que dedica la maestra a planear y proyectar experiencias; a vivirlas con las niñas, los niños y sus familias. Así las maestras se visibilizan en un proceso de desarrollo de su saber en una dinámica de relaciones entre su práctica, su reflexión y su bagaje (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2017, p. 28).

En Nidos se reconoce la existencia de un saber análogo al saber pedagógico en la educación inicial: el saber artístico en el contexto de la primera infancia. El artista comunitario tiene el rol de fortalecer la experiencia desde las artes: planear y crear las condiciones de ambientes e instalaciones para las experiencias, proveer un andamiaje verbal y no verbal para provocar el despliegue de las capacidades de las niñas y los niños y generar un espacio emocional de seguridad y de convivencia.

El artista comunitario tiene un saber artístico que trae desde su práctica empírica como artista o como profesional de una o varias disciplinas artísticas, saber que es dinamizado desde las experiencias que vive con las niñas y los niños, quienes proponen transformaciones. Se trata de un saber que se materializa gracias a la creación de propuestas: además de planear y estructurar las experiencias, el artista crea ambientes con instalaciones y objetos, compone e interpreta canciones y paisajes sonoros, lee cuentos y construye personajes (títeres o personajes de teatro). En este sentido, la



particularidad de su rol está en la práctica creativa, que se desarrolla en el contexto de interacción con las mujeres gestantes, las niñas, los niños y sus familiares. Es la construcción de un saber que consiste en intencionar, planear y estructurar (crear, interactuar, reflexionar, transformar o ajustar).

Su rol tiene un componente de diálogo de saberes con las maestras, las madres, los padres y cuidadores, con quienes comparte el sentido y la razón del arte en la vida y el proceso de desarrollo de las niñas y los niños. Sus propuestas incluyen aportar ideas de juegos y actividades artísticas para realizar en la casa o en el contexto del jardín infantil. Su práctica es artístico-pedagógica, ya que interactúa con la primera infancia desde su saber artístico y, a la vez, dinamiza la práctica de las artes en un diálogo de saberes con otros agentes educativos.

La experiencia artística

El Programa Nidos, "como aporte a la atención y desarrollo integral de niñas y niños", propone las experiencias artísticas[6] como aporte al desarrollo integral. Las experiencias artísticas son encuentros concebidos para que las niñas y los niños tengan la oportunidad de vivir, conocer, contemplar y experimentar los lenguajes de las artes compartiendo con otras personas (niñas y niños, familiares, cuidadoras y cuidadores, maestros y maestras) y desarrollando sus capacidades mediante propuestas desde el cuerpo de intervención

[6] Desde lo operativo, estas se implementan en diferentes modalidades y en articulación intersectorial: con la Secretaría de Integración Social (SDIS) se realizan encuentros con cada niña, niño y mujer gestante una vez al mes (desde jardines de entorno institucional y desde encuentros en entorno familiar), con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en entornos institucionales, familiares y cárceles, con la Secretaría Distrital de Educación (SDE) y con la Secretaría Distrital de Salud (SDS).

artística del espacio y de transformación de las materias (tres ejes que se explicarán más adelante).

Las experiencias artísticas promueven el disfrute, la apreciación, creación y apropiación de las múltiples posibilidades que ofrecen los lenguajes de las artes. Se comprende disfrutar como el goce y deleite estético que se experimenta al vivir sensaciones personales y colectivas desde lo simbólico y sensorial. Apreciar significa aproximarse, experimentar y asimilar sensorial y simbólicamente dichos lenguajes. La creación se refiere a la expresión singular de cada niña o niño a través de los distintos juegos e interacciones que establecen según su momento de desarrollo, generando construcciones o propuestas propias. Finalmente, apropiarse de las artes es tener la oportunidad de incorporar sus lenguajes para transformarlos o dialogar con sus significados desde el propio deseo e iniciativa.

Las experiencias son un espacio-tiempo de exploración y creación para las niñas, los niños y sus familias, donde también surgen nuevas formas de socialización y vivencias, singulares y plurales. Javier Gil (2007) afirma que es al experimentar cuando emerge lo singular de cada persona y se percibe y vive una intensificación de lo real. Se espera que estos encuentros potencien las singularidades de las niñas, los niños, las gestantes y los artistas y posibiliten otras formas de conocer el mundo y de expresarse.

Las experiencias transforman a todos los que intervienen en sus procesos y generan conocimientos propios y particulares que reivindican la importancia y necesidad del ser humano de encontrar un lugar no práctico y no articulado para el orden de lo productivo. Un lugar donde las niñas, los niños, las mujeres gestantes, las familias y los agentes institucionales se analicen y miren a sus niñas y niños. A pesar de que en este espacio ocurren aprendizajes y se potencia

el desarrollo, lo central es la relación con las prácticas de los adultos y los recursos del ambiente que se emplean para disfrutar, apreciar, crear y apropiarse de las artes.

Finalmente, las niñas y los niños son sujetos creadores de soluciones divergentes; no solo garantizan el arraigo, la memoria y la tradición cultural, sino también la renovación, resignificación (dar nuevos significados) y movilización de la cultura. Se pretende también reforzar el papel de los padres y las madres como acompañantes corresponsables que respaldan la creatividad y exploración de las niñas y los niños y los potencian como agentes activos y renovadores de significados.

Principios de la experiencia artística

La experiencia artística sigue nueve premisas o reglas que orientan su contexto de interacción y les dan a los artistas la claridad para construir su intención, planeación y prácticas:

1. **Reconocer a las niñas y los niños como personas activas:** se debe considerar a las niñas y los niños como seres que toman decisiones y acciones en su propio desarrollo, en la construcción de su identidad y en la vivencia de su autonomía. Esto significa que, desde la intención, planeación, implementación y ajustes de las experiencias artísticas, el centro son los intereses, saberes, necesidades y acciones de las niñas y los niños. Se trata de garantizar que se cumpla su derecho a participar en las acciones y decisiones que afectan su desarrollo.
2. **Interculturalidad:** tiene que ver con la celebración de la diversidad humana y la convivencia entre personas de diferentes culturas y contextos sociales y con la promoción de la inclusión social de todos los

participantes a partir del reconocimiento de las particularidades e interacciones. Las experiencias artísticas deben reconocer las historias de vida y los contextos culturales de los participantes, desde su planeación, implementación y ajustes, para que se hagan los cambios razonables que permitan la participación de todos y el diálogo de saberes.

3. **Libertad:** se refiere a la posibilidad que tiene el individuo de reconocer y elegir entre un conjunto de oportunidades la que más le interesa o le conviene. Las experiencias artísticas les permiten a las mujeres gestantes, las niñas, los niños y sus familias decidir cómo interactuar con los elementos que les interesan y les generan curiosidad, así como proponer creaciones, usos y significados diferentes a los objetos y materias dispuestos para el juego con las artes.
4. **Deriva e incertidumbre:** se entienden deriva e incertidumbre como la ausencia de certezas por parte del adulto y la construcción desde los posibles asuntos emergentes, que justamente surgen de la vivencia renovada de los sujetos participantes. Los artistas conciben y planifican la experiencia artística, se trata de una planeación flexible y abierta a ser transformada por las propuestas de las mujeres gestantes, las niñas, los niños y sus familiares. Ello conlleva un momento para la improvisación y creación por parte de las niñas y los niños, un momento que genera en los artistas una sensación de incertidumbre: se sabe dónde inicia la propuesta, pero ella deriva en otras posibilidades que encuentran o construyen los participantes.
5. **Afecto:** hace referencia a dar lugar para percibir el propio sentir y el de los demás, propendiendo por el cuidado y la calidez en las relaciones. Se trata de fomentar



una comunicación cuidadosa y respetuosa dentro de las experiencias que invite al adulto a sentir a la niña y al niño, a escucharlo, hablarle, cantarle, jugar y relacionarse de una manera sensible; permitirle que pueda expresarse sabiendo que será escuchado y acogido.

6. **Contemplación:** es comprendida como una forma de relacionarse con el entorno, desde la calma o la serenidad, que lleva a las niñas y los niños a conectarse con aquello que observan detalladamente. La participación de niñas y niños desde la contemplación está mediada por el placer que puede producir esa realidad o suceso que están viviendo. Los artistas deben promover y permitir que esta participación en las experiencias artísticas incluya la fascinación por observar y detenerse en lo que se observa.
7. **Identidad:** se refiere a las características de una persona, un grupo o una cultura, que son el resultado de una historia y de una construcción personal o social desde una toma de decisiones y que los diferencia de otras personas o grupos y les da un rasgo distintivo. También es la percepción de un individuo o grupo sobre sí mismo en comparación con los demás. La identidad se construye a partir de descubrir necesidades y gustos personales. En las experiencias artísticas se debe respetar y dar la oportunidad a los participantes para reconocer sus necesidades y gustos, así como las percepciones que tengan de sí mismos y de los demás. También se deben respetar y promover las expresiones culturales propias, incluidas las tradiciones musicales, corporales y expresivas; permitir que surjan narrativas sobre sí mismos y generar relaciones con el grupo, así como transformar las propias narrativas a partir de estos contactos grupales.
8. **Corresponsabilidad:** este principio significa que el cuidado de las niñas y los niños no está a cargo solo del

Estado, pues los padres de familia y la sociedad civil también son responsables de su cuidado y atención integral. Incluye la promoción de la movilización social, las redes colaborativas entre la comunidad, el Estado y el contexto en el que se desarrollan e implementan las políticas dirigidas al reconocimiento, cuidado, protección y garantía de derechos y libertades de la primera infancia. Lo anterior con el fin de que los menores disfruten las experiencias artísticas y culturales. En la implementación de las experiencias artísticas es muy importante reconocer a los familiares de las mujeres gestantes, las niñas y los niños, como acompañantes, con sus saberes culturales, contextuales y populares, que pueden aportar a la experiencia artística y de igual manera pueden llevarse ideas para crear ambientes y juegos con las artes en sus casas.

9. **Disciplinariedad, interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad:** con la disciplinariedad se hace referencia al conocimiento riguroso de una disciplina de las artes: música, danza, teatro, títeres, artes plásticas, audiovisuales o literatura. La interdisciplinariedad sucede cuando las diferentes disciplinas artísticas aportan cada una un elemento puntual. La multidisciplinariedad ocurre cuando se toman aspectos de varias disciplinas artísticas y cada una aporta desde su campo y en la transdisciplinariedad se trata de extraer el todo de distintos campos artísticos de modo transversal, generando un nuevo campo que los abarca a todos. La experiencia artística deviene del campo de las artes en una dinámica de intercambios entre los múltiples lenguajes expresivos de cada disciplina. Por ello no se plantean talleres disciplinares ni jerarquías entre las artes, sino experiencias que integran el

lenguaje sonoro, corporal, plástico, gestual, literario y visual a partir de una intención artístico-pedagógica.

Ejes de la experiencia artística

Según el Programa Nidos, la experiencia tiene seis ejes transversales para su creación que dependen de su contexto durante la vivencia. Son ejes variables de análisis para el proceso creativo de los artistas y para las interacciones humanas. Algunos de estos ejes son tomados de la pedagogía Reggio Emilia que plantea que las niñas y los niños configuran sus experiencias en las relaciones entre espacio, cuerpo y materia, lo que compone los contextos de sus experiencias y conocimientos del mundo (Melo, 2015). A continuación, se definen estos seis ejes que son importantes para la creación de las experiencias y, a la vez, son contextos de la experiencia para las mujeres gestantes, las niñas, los niños y sus familias:

1. **Cuerpo:** se entiende que el cuerpo es el sujeto mismo de las experiencias, el primer espacio que se habita. La experiencia artística es experiencia en el cuerpo, es decir, que se vive en el cuerpo como conciencia y como instante, memoria y sensación de sí mismo. Todo lenguaje artístico implica al cuerpo, que es holístico, está articulado a cada pensamiento, a cada acción y emoción. Cada participante dentro de la experiencia artística está presente, realiza interacciones y establece relaciones con los demás y con el entorno desde su cuerpo.
2. **Materias, materiales y objetos:** en las experiencias artísticas, cobran vida y protagonismo materias, materiales y objetos que han sido previamente seleccionados, tratados y transformados por los artistas en un proceso

creativo y, a la vez, están a disposición de los participantes para ser resignificados, explorados e incluso transformados. Son vehículos de intercambio de información e interacción entre los participantes. Con materias se hace referencia a realidades físicas que, al ser transformadas, pueden conformar materiales y estos, a su vez, mutar para convertirse en objetos. Por ejemplo: el sonido es una materia, cuyos materiales pueden ser el ritmo y la armonía y generar un objeto llamado canción.

Los artistas comunitarios, una vez han seleccionado materias, materiales y objetos, realizan una composición en el espacio para crear dispositivos e instalaciones. Se aclara que, dentro del conjunto de las posibles materias, algunas no tienen masa, como la luz o el sonido, y aun así pueden constituir objetos. El cuerpo, que mencionamos anteriormente, es también materia en sí mismo (realidad física) y puede convertirse en un personaje de teatro o un títere cuando es transformado a través del vestuario, el movimiento corporal, la voz y el gesto.

3. **Espacio**: constituye el ecosistema de las experiencias. Siempre y cuando cumpla con los requisitos mínimos básicos de seguridad y adecuación[7], cualquier espacio es susceptible de ser habitado de diversas maneras. También puede ser transformado y convertido en un lugar provocador y poético para las niñas y los niños en el que la composición entre todos sus elementos sea armoniosa y diferente a la cotidianidad. El espacio

[7] *Lineamientos y estándares técnicos de calidad de la educación inicial en el Distrito*. Decreto 059 de 2010 promulgado por la Alcaldía Mayor de Bogotá.

también es poético, pues produce imágenes y sensaciones estéticamente placenteras que invitan a habitarlo, que se hacen presentes:

> Hay que estar en el presente, en el presente de la imagen, en el minuto de la imagen: si hay una filosofía de la poesía, esta filosofía debe nacer y renacer con el motivo de un verso dominante, en la adhesión total a una imagen aislada, y precisamente en el éxtasis mismo de la novedad de la imagen (Bachelard, 1956, p. 8).

El espacio invita a construir atmósferas provocadoras que envuelven y subliman el ambiente, es un lugar de la imaginación en disposición para crear, para jugar, para sentir, para encontrarme con el otro y compartir. El espacio invita a ser habitado y, a la vez, cambia a partir de quienes lo habitan, lo que significa que es vivo y dinámico.

4. **Interacciones:** se entienden como comportamientos que ocurren en la experiencia artística entre las niñas, los niños, cuidadores y agentes educativos a partir de las prácticas de los artistas y los recursos de la experiencia artística. Dichos comportamientos no son lineales ni predecibles, pues tienen múltiples bucles de retroalimentación entre los diferentes actores de la experiencia a partir de los cuales los artistas ajustan y transforman la experiencia artística *in situ*.
5. **Territorio:** se trata de reconocer y celebrar las particularidades de cada calle, barrio o localidad donde se realizan las experiencias y la forma como cada uno aporta elementos simbólicos. Cada territorio tiene unos habitantes, una historia y unas características geográficas físicas y sensoriales que amplían las opciones creadoras o las

contextualizan. Existen, por ejemplo, algunos barrios y localidades donde el agua es protagónica, pues las comunidades ancestrales campesinas o ambientalistas urbanas le dan significados diferentes a los recursos o componentes de su territorio. Estas características y estos temas son tomados como contextos y referentes para la creación de experiencias por parte de los artistas.

6. **Tiempo:** hace referencia a una magnitud para medir y ordenar los sucesos o acontecimientos, así como marcar cambios de la realidad física. Como dice Alfredo Hoyuelos (2012), en nuestra biología tenemos también una medida del tiempo al dormir, despertar y sentir hambre. Los griegos se referían a un tiempo fragmentado para sincronizar a las personas (*chronos)* y a un tiempo de la experiencia interior, de índole subjetivo (*kairos*), la forma individual de vivir el tiempo (Hoyuelos, 2012). En las experiencias artísticas se les da tiempo a las niñas y los niños, es decir, se permite que vivan su propio tiempo subjetivo o *kairos*. Los artistas, a su vez, se toman el tiempo que necesitan para dar a conocer los dispositivos y generar determinados momentos. Dentro de la experiencia, es tiempo de goce, creación y juego, es un tiempo relativo y percibido diferente desde cada sujeto. Los artistas llevan un control del mismo para suspender unos momentos y acelerar otros, generando ritmos y variaciones.

La puesta en marcha de la creación, diseño e implementación de experiencias artísticas

La experiencia es comprendida como praxis –acción intencional sostenida con razones y pasiones– capaz de generar nuevos sentidos, es reflexión y acción del hombre sobre el



mundo para transformarlo. Es decir que tiene una intención, es planeada para cada contexto específicamente por una dupla de artistas comunitarios y es transformada por las diversas interacciones de los participantes en la experiencia artística: niñas, niños, cuidadores, familiares, agentes educativos y artistas comunitarios.

A continuación, se desarrollarán algunos aspectos metodológicos que se siguen en Nidos para la creación, el diseño y la implementación de experiencias artísticas:

1. **Estructura:** la experiencia artística se compone de momentos que son planeados por los artistas. Se trata de un diseño abierto, con un guion flexible, que permite diferentes tiempos para su inmersión. En este sentido, tiene un carácter rizomático (raíz que se bifurca) porque puede tener variaciones en su ejecución según las reacciones de los participantes. Por ejemplo: una niña o un niño puede reaccionar con una acción contemplativa o de movilización de objetos y ello hace que la experiencia derive, que tome otros rumbos no planeados. Podría decirse que es una estructura orgánica-viva y con calidez porque adquiere nuevos elementos en las interacciones, está dispuesta a mutar. Es una estructura que posibilita múltiples conexiones para que niñas, niños y adultos generen sus propias preguntas.
   El inicio es una invitación a la transformación de la cotidianidad, a entrar en una propuesta que se sale de lo habitual. Hay diferentes modos para iniciar: con un juego, con un personaje, con una canción, con una historia. El cierre debe tener el cuidado de sostener la experiencia hasta el final; se han identificado diferentes formas para el final: una reflexión, una actividad que deja en estado de euforia, o en suspenso, o de nuevo una canción o una historia.

Si bien la experiencia no pretende enseñar técnicas artísticas a las niñas y los niños, sino crear un ambiente enriquecido que promueva los aprendizajes desde la vivencia, los artistas deben contar con herramientas propias del arte como canciones, ritmos, secuencias corporales y cuentos para provocar la participación de las niñas y los niños sin limitar sus reacciones. Para la planeación e implementación de las experiencias, los artistas acuden a una caja de herramientas artísticas organizadas a partir de sus conocimientos: cómo proyectar la voz, cómo activar un grupo, cómo construir grupos colaborativos, cómo construir reglas y cómo se dispone un espacio que garantice las interacciones en la experiencia. Ello implica una cualificación y adquisición de técnicas que son transferidas y compartidas a través de espacios de fortalecimiento artístico-pedagógico. De este modo, puede afirmarse que las habilidades, "la creatividad y la capacidad de improvisación artística" hacen parte de la estructura de la experiencia.

2. **Referentes:** para poder construir la intención, la planeación y la creación de las experiencias artísticas, los artistas estudian diferentes tipos de referentes, es decir, entran en relación con conceptos, teorías, obras de artistas y colectivos de las distintas disciplinas artísticas (teatro, títeres, danza, audiovisuales, plástica, música y literatura), así como con experiencias personales o características de los contextos territoriales.
3. **Intención artística:** cada experiencia tiene un horizonte de sentido que es hacia donde los artistas quieren llevar a las niñas, los niños y las gestantes. Responde a las preguntas para qué y por qué. Es una combinación entre un propósito intencionado hacia las niñas y los niños y la motivación creadora de los artistas. Existen



diferentes horizontes de sentido que orientan estas intenciones: ejercer el derecho a la estética desde lo individual a lo colectivo, invitar a las niñas y los niños para que encuentren nuevos modos de comunicarse y expresarse y para que aprendan y creen. Fortalecer el vínculo afectivo, promover y renovar las relaciones, aportar a las dimensiones del desarrollo infantil, al desarrollo estético y a la capacidad creativa, promover el cuidado sensible y hacer movilización social, hacen parte de los objetivos de dichas experiencias.

4. **Dispositivos e instalaciones:** los artistas realizan una creación y construcción de materiales, dispositivos (conjuntos de objetos) e instalaciones para poder ambientar el espacio y provocar el disfrute y la exploración de las niñas, los niños y las gestantes. Para ello, participan en laboratorios de creación dentro de los fortalecimientos, innovando y creando nuevas propuestas. Estos dispositivos son seleccionados según criterios de polifuncionalidad (que le permitan a la niña y al niño varias posibilidades de uso), seguridad para las niñas y los niños, portabilidad, aseo, duración, resistencia y atracción.
5. **Rol de la dupla de artistas en la experiencia:** este rol se compone de varios aspectos. El primero es ser equipo y a la vez desarrollar como artistas cada uno su singularidad. Comprender que no hay "un afuera" de la experiencia, solo un "estar adentro". La dupla se complementa y logra un equilibrio entre accionar, observar y provocar (algo similar a lo que hace la maestra, quien cuida, provoca y acompaña), esto implica un ritmo entre hacer y observar a las niñas, los niños y las gestantes en sus propuestas creativas y sus soluciones divergentes, se trata de un rol de acompañamiento. También es estar

abierto a otras disciplinas artísticas para nutrir de diversos lenguajes la experiencia, lo que implica reforzar el propio saber disciplinar y aprender nuevas técnicas. Una de las maneras de provocar interacciones dentro de la experiencia artística es la palabra, pues es un vehículo que puede activar la participación por medio de preguntas, de silencios o de susurros. También desde la palabra se puede invitar al cuidado, a jugar o a comprender a través de instrucciones. El rol del artista implica tener un dominio de la palabra, incluso para explicar aquello que puede ser obvio en el arte, pero que no lo es para los cuidadores y familiares. Así, desde la palabra, el artista puede construir códigos y comprensiones con las demás personas.

6. **Tiempo de desarrollo de la experiencia artística:** las experiencias están unidas por un tema, una intención y un ciclo de indagación de tres meses. Cumplido ese tiempo, se cierra el ciclo y se inicia uno nuevo. En cada ciclo la intención, los referentes y los dispositivos se nutren. El proceso se centra en mejorar la calidad de la factura y funcionalidad de los dispositivos y las lógicas territoriales que se van incorporando a la experiencia. La escucha y la sensibilidad son los motores de las transformaciones.

Como conclusión, podría afirmarse, después de ver en detalle estos aspectos metodológicos, que la experiencia artística es una creación conjunta entre el artista, que propone y provoca una exploración o vivencia, y las niñas, los niños y las gestantes, y en esa construcción emerge un nosotros "que la significa, para que en sus creaciones colectivas emerjan nuevos sentidos y la potencien así sucesivamente", como una cinta o banda de Möbius. La experiencia se propone, pero



dispone al grupo a resignificar, reconstruir, deconstruir y sensibilizar lo sentido, lo vívido hacia nuevas formas de ser y estar con la primera infancia.

> Los filósofos, incluso los más empíricos, han hablado ampliamente de la experiencia. Sin embargo, el habla idiomática se refiere a experiencias, cada una de ellas es singular y tiene su propio comienzo y fin, pues la marcha y corriente de la vida no se interrumpe uniformemente. Se trata de historias, cada una con su propio argumento, principio y movimiento dirigido hacia su terminación; cada una con su propio y particular movimiento rítmico y cualidades irrepetibles que la impregnan (Dewey, 2008, p. 42).

En este sentido la experiencia artística puede equipararse con un organismo vivo, dinámico y cambiante que establece su inicio y su fin.

Referencias

Abad, J. y Ruíz de Velasco, A. (2014). *Contexto de simbolización y juego: la propuesta de las instalaciones. Aula infantil.* Barcelona: Editorial Graó.

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: Procesos Digitales.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). *Guía para la protección integral del ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes en los servicios de atención integral de Bogotá D.C.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Álvarez de Zayas, C. (2012). *Pedagogía. Un modelo de formación del hombre*. Cochabamba: Kipus.

Atuesta, M. (2015). "Materias". López, Y. (Ed.). *Tejedores de vida. Arte en primera infancia.* (pp.174-194). Bogotá: Instituto Distrital de las Artes. Recuperado de http://nidos.gov.co/libros/tejedores-de-vida-arte-en-primera-infancia

Bachelard, G. (1956). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Caballenas, I., Eslava, C., Fonseca, W. y Hoyuelos, A. (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Editorial Graó.

Claramonte, J. (2008). "A modo de prólogo: algunas ideas para leer con Dewey". *El arte como experiencia*. Barcelona: Editorial Paidós.

Colombia, Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Fundación Carvajal. (2014). *Lenguajes y ambientes de lectura. Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia*. Bogotá: Crisol de Culturas. Recuperado de http://bit.ly/2fCMDFZ

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Documento nº 20. Recuperado de http://bit.ly/2g0XjP4

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá: Gobierno de Colombia, MinEducación y De Cero a Siempre.

Colombia, Procuraduría General de la Nación. (2016). *Categorías de Derecho, derechos y temáticas para el análisis de información*. Guía n° 2. Recuperado de http://bit.ly/2fYzpnD

Colombia, Procuraduría General de la Nación, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Programa presidencial Colombia Joven, Federación Nacional de Departamentos, Fundación Plan, Save The Children U.K. y Mesa Interinstitucional de Participación



Infantil y Juvenil. (2008). *Estrategia, hechos y derechos. Participación de niños, niñas y adolescentes. Seis claves.* Bogotá: ICBF. Recuperado de http://uni.cf/2eRUv2u

Colombia, Vicepresidencia de la República, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud y Protección Social, Departamento Nacional de Planeación, Departamento Administrativo para la Prosperidad Social e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2013). *Lineamientos de política pública para el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en el departamento y el municipio*. Documento inédito. Recuperado de http://bit.ly/2fYzsjj

Comisión Intersectorial para la Primera Infancia. Atención Integral: Prosperidad para la Primera Infancia. (2013). *Estrategia para la Atención Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado de http://bit.ly/1lGs93u

Comité Operativo de Infancia y Adolescencia (Codia). (2011). *Política Pública de Infancia y Adolescencia 2011-2021*. Bogotá: Codia. Recuperado de http://bit.ly/2f8IwOU

Congreso de Formación Artística y Cultural de América Latina y el Caribe. Medellín, 2007.

Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes). (2016). Documento 3861. *Distribución de los recursos del Sistema General de Participaciones para la Atención Integral de la Primera Infancia, vigencia 2016, y orientaciones para su inversión*. Recuperado de http://bit.ly/2eUsdEw

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia.* Barcelona: Editorial Paidós.

Díaz, M. y Tobón, M. (2011). "La pedagogía del amor" (pp. 26-29). *Aula Viva: preparaciones para atraer amor al aula y alejar a los niños del trabajo infantil*. Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC)-OIT.

Documentos de trabajo interno SCRD-Idartes 2012-2013.

Fandiño, G. y Reyes, Y. (2012). *Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Documento base para la construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (De Cero a Siempre). Recuperado de http://bit.ly/1IKlcAo

Gil, J. (2007). *Pensamiento artístico y estética de la experiencia. Repercusiones en la formación artística y cultural*. Recuperado de http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=22316

Gough, I. (2008). *El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. Papeles de relaciones ecosociales y cambio global* n°. 100. Madrid: Centro de Investigación para la Paz.

Hoyuelos, A. (2012). "Los tiempos de la infancia". *Revista Infancia*, 83.

Instituto Distrital de las Artes-Idartes. (2013). Proyecto 914/2013. "Promoción de la apropiación y creación artística en niños y niñas de primera infancia".

Instituto Distrital de las Artes-Idartes. (2015). *Tejedores de vida. Arte en primera infancia*. Bogotá: Idartes. Recuperado de http://nidos.gov.co/libros/tejedores-de-vida-arte-en-primera-infancia

Larrosa, J. (2009). "Experiencia y alteridad en educación". J. Larrosa y C. Skliar (Eds.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Ley 1098 de 2006 (8 de noviembre). "Por el cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia".

Ley 1804 de 2016, De Cero a Siempre "por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre y se dictan otras disposiciones". Recuperado de http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201804%20DEL%2002%20DE%20AGOSTO%20DE%202016.pdf

Melo, J. (2015). "Cuerpo, espacio y materia, los contextos de la experiencia" (pp. 92-110). Y. López (Ed.). *Tejedores de vida. Arte en primera infancia*. Bogotá: Instituto Distrital de las Artes. Recuperado de http://nidos.gov.co/libros/tejedores-de-vida-arte-en-primera-infancia

Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) (s.f.). *Primera infancia y educación artística. Experimentación*. Madrid: AECID. Recuperado de http://bit.ly/2fEB0L4

Ospina, W. (2012). "Preguntas para una nueva educación" (pp. 9-33). *La lámpara maravillosa: cuatro ensayos sobre educación y un elogio de la lectura*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos.

Robinson, K. (2006). Conferencia en TED "Las escuelas matan la creatividad". Recuperado de http://didac.unizar.es/jlbernal/curriculum_en_contextos%20_diversos/pdf/16_creatividad.pdf

Robinson, K. (2013). *Educación que da títulos, pero no habilidades ni creatividad*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=i1G4owK2jCk

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte-SCRD y Red Distrital de Bibliotecas Públicas. (s.f.). *Principios orientadores*. Bogotá: SCRD. Recuperado de http://bit.ly/2fCmwes

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte-SCRD. (2013). Proyecto 926/2013 "Libertades y derechos culturales y deportivos para la primera infancia y la familia".

Secretaría de Educación Distrital. (2013). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: DVO Universal. Recuperado de http://bit.ly/2eityZF

Secretaría Distrital de Integración Social y Pontificia Universidad Javeriana. (2014). *Ambientes adecuados y seguros para el desarrollo de la primera infancia en Bogotá*. Bogotá: Javegraf.

Secretaría Distrital de Integración Social. (s.f.). *Guía para la protección integral del ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes en los servicios de atención integral de Bogotá D.C.* Bogotá: Agencia en Casa.

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.

En el Museo de Arte Colonial pedimos ayuda

EL PROGRAMA NIDOS VIENE TRABAJANDO DESDE EL AÑO 2017 EN EL Museo de Arte Colonial. En uno de sus salones nos encontramos con las niñas y los niños de la localidad para vivir las experiencias artísticas.



Experiencia artística Fábrica Científica, Museo de Arte Colonial
La Candelaria 2018 | Fotografía Diego Filella

Katherine, artista del Programa Nidos, y su compañero Mauricio trabajan en el Museo Colonial en un espacio donde diseñan y realizan experiencias artísticas. Las niñas y los niños de la fotografía asisten a una donde les piden ayuda para resolver un misterio: quieren comprender qué pasa en el Museo con algunos animales que decidieron transformarse y ser otros debido a un tal profesor Revillod.

Experiencia artística Fábrica Científica, Museo de Arte Colonial
La Candelaria 2018 | Fotografía Diego Filella

Empieza la búsqueda.



Experiencia artística Fábrica Científica, Museo de Arte Colonial
La Candelaria 2018 | Fotografía Diego Filella

¡Todos quedan sorprendidos! Luego de observar, probar y analizar descubren el secreto del profesor Revillod: tomó los dibujos de las niñas y los niños, los mezcló y luego los puso en un orden nuevo, diferente y especial que sorprende y corresponde al gusto del creador.





Experiencia artística Fábrica Científica, Museo de Arte Colonial
La Candelaria 2018 | Fotografía Diego Filella

Comparten este hallazgo con Katherine y Mauricio, quienes inmersos en las preguntas y respuestas de las niñas y los niños, continúan acompañando otros descubrimientos que surgen esa mañana en el Museo.

Olga Lucía Duque, acompañante artístico territorial

Artes en el páramo más grande del mundo

TRAS TRES HORAS DE CAMINO DESDE LA CIUDAD, COMO EN UN CUADRO, SE dibuja el arcoíris entre el río y la montaña.

Experiencia artística en ruralidad
Sumapaz 2017 | Fotografía Diego Filella

La tenue bruma dibuja el frailejón, esponja de agua, mientras el viento frío acaricia la piel resistiendo los leves rayos de sol.



Experiencia artística en ruralidad
Sumapaz 2017 | Fotografía Diego Filella

El colorido juego se infla como un globo fantástico. Todos ellos son espiral y en el centro la laguna, el espejo del cielo en que se admira una danza de pájaros. Estamos en el páramo con mayor extensión del mundo: Sumapaz.




Experiencia artística en ruralidad
Sumapaz 2017 | Fotografía Diego Filella

Durante el juego se colorean las manos de las niñas y los niños campesinos y, después del recreo en la escuela, disfrutan la experiencia artística con los personajes itinerantes.



Experiencia artística en ruralidad
Sumapaz 2018 | Fotografía Diego Filella

Desde 2014, la música de los circuitos artísticos itinerantes que acompaña las historias de animales incita a bailar a las niñas y los niños, quienes se asombran con el títere de un mundo mágico y ríen a carcajadas al verse las manos pintadas, que luego usan como pincel en algún lienzo para dibujar su versión del mundo.





Experiencia artística en ruralidad
Sumapaz 2018 | Fotografía Diego Filella

Cuando nuestros artistas van a los diferentes rincones de la Bogotá rural, sus corazones se emocionan con la idea de que la obra artística, al circular, dialogue y se haga viva en un entorno natural que resalte en las niñas y los niños de este lugar su ternura y pureza. Así se mantiene el camino de flores y la esperanza de un futuro en absoluta paz.

Ángel Eduardo Castañeda, Responsable de Circulación
(hasta diciembre de 2018)

Algunos aportes de las experiencias artísticas de la primera infancia para la construcción de la paz[1]

Alejandro Baquero Sierra[2]

---

[1] Este texto consolida los hallazgos de los artistas comunitarios en el proceso de registro y cualificación de sus habilidades de observación en 2017. También es importante resaltar el trabajo del Equipo de Acompañamiento Artístico Territorial por su gestión en la cualificación y categorización. Un agradecimiento especial a Dayana Molina por su trabajo en la selección y categorización final de la investigación.

[2] Miembro del Equipo Artístico Pedagógico del Programa Nidos.



LAS HORAS, EUNOMÍA, DIKE E IRENE ERAN DEIDADES MENORES de la mitología griega clásica conocidas como la manifestación de las fases de la naturaleza (Ricciardelli, 2008). Estas fases a veces se perciben como rápidas o lentas, según sus circunstancias, pero siempre están en transición hacia la fertilidad de la tierra. Irene se conocía como aquella que trae la paz y es representada como una mujer bella y joven que porta en su cabeza una corona de flores (símbolo de la primavera), una rama de olivo en una mano (símbolo de la victoria con mérito) y una cornucopia en la otra (símbolo de la abundancia). A veces Irene es representada con Pluto, su hijo pequeño en brazos, quien porta la cornucopia. La paz, Irene, para los antiguos griegos, y *Pax*, para los romanos, era un periodo de renovación, el comienzo de una era, anunciado por la exuberancia de lo que germinó y floreció que es, a su vez, anuncio de lo que está por venir: riqueza, abundancia y victoria.

Desde ese entonces, la esquiva concepción de paz ha implicado una dimensión positiva, es decir, se caracteriza por la existencia de unas condiciones que garantizan que todo un pueblo tenga posibilidades de vivir y prosperar: alimento, recursos, armonía, tranquilidad, buen gobierno y, sobre todo, esperanza. Fue más recientemente, cuando se inició la regulación de los conflictos bélicos en los siglos XIX y XX, que la paz adquirió su dimensión negativa, es decir, la ausencia de conflicto y de acciones que atentan contra la vida, integridad o dignidad de las personas: muertes, heridas, mutilaciones, hambruna, pobreza y tiranía o abandono (Nassi y Rettberg, 2005).

Conflictos armados: entre la perpetuación de la violencia y la construcción de paz

Galtung es uno de los pensadores más reconocidos en el tema de la paz con su teoría del conflicto, fundamental para los estudios



sobre la paz (Galtung, 2003a), así como para los estudios sobre el desarrollo (Galtung, 2003b). En primer lugar, abarca los estudios para la paz en su versión negativa, como reducción de la violencia directa, reducción del sufrimiento y de la ofensa a las necesidades humanas básicas. En un segundo momento, considerando los estudios sobre el desarrollo, se proyecta ir más allá de la satisfacción de las necesidades humanas básicas, buscando, además, propuestas y estrategias para desarrollar y potenciar las capacidades humanas. Aquí vuelven a la escena los estudios para la paz, pero esta vez en su versión positiva y centrándose en la reducción de la violencia estructural y cultural de acuerdo con el mito helénico de hace 2500 años.

Es importante indicar que los conflictos son situaciones de disputa en los que hay contraposición de intereses, necesidades y valores. No se debe confundir conflicto con violencia, puesto que hay conflictos que pueden resolverse sin el uso de la violencia, aunque no es posible que haya violencia sin conflicto. Lo anterior no significa que el conflicto pueda ser más o menos real para todo aquel que es objeto de la violencia. La violencia es un fenómeno social que se aprende y, por tanto, también se debería poder desaprender. De tal forma que no se debe pretender eliminar los conflictos, puesto que estos son positivos en tanto que son oportunidades de transformación, sino que se debe luchar a favor del no uso de la violencia para resolverlos.

Los conflictos, entendidos erróneamente como algo negativo, son connaturales a las relaciones humanas y positivos en tanto que implican un cambio. Bien gestionados pueden ser una herramienta pedagógica ideal. Esto implica un trabajo tanto de enseñar como de aprender a gestionar los conflictos. El problema con el conflicto empieza cuando las necesidades de dos o más personas o grupos son antagónicas, puesto que esto genera una crisis difícil de resolver. Hay que abordar el conflicto antes de que llegue a la crisis.

En Galtung (2003a), la violencia es como un iceberg, de forma que se percibe una mínima parte del conjunto total de sus causas, desarrollos y efectos. La violencia directa resulta visible y se evidencia con comportamientos y actos de violencia. Se orienta desde la perspectiva del actor social que ejerce la violencia e implica una privación inmediata de la vida. Por otro lado, se encuentra la convivencia o paz directa que implica reconocer la vida, libertad e integridad de las personas en las interacciones cotidianas.

En el esquema de Galtung (2003a), denominado triángulo de la violencia, muchos de los actos violentos entre individuos o colectivos (violencia directa) están asociados a condiciones de desigualdad e inequidad (violencia estructural) y sustentados por imaginarios sobre el mundo o las personas (violencia cultural). Este mismo triángulo lo aplica Galtung en sus dimensiones para la paz o convivencia con las mismas dimensiones de paz directa, paz estructural y paz cultural y postula a la paz como una aspiración utópica de las sociedades que siempre será imperfecta, como se describe a continuación.

Violencia estructural y convivencia o paz estructural

El término violencia estructural se aplica para aquellas situaciones en las que se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad) como resultado de los procesos de estratificación social, es decir, sin necesidad de utilizar formas de violencia directa. El término violencia estructural remite a la existencia de un conflicto entre dos o más grupos de una sociedad –normalmente caracterizados en términos de género, etnia, clase, nacionalidad, edad u otros– en el que la repartición, el acceso o la posibilidad de uso de los recursos es resuelto

sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás, debido a los mecanismos de estratificación social.

La utilidad del término violencia estructural radica en el reconocimiento de la existencia de conflicto en el uso de los recursos materiales y sociales y, como tal, es útil para entender y relacionarlo con manifestaciones de violencia directa (cuando alguno de los grupos quiere cambiar o reforzar su posición en la situación conflictiva por la vía de la fuerza) o de violencia cultural (legitimaciones de las otras dos formas de violencia, como, por ejemplo, el racismo, sexismo, clasismo o etnocentrismo).

Cuando se habla de **convivencia o paz estructural** se promueven escenarios y mecanismos para equilibrar el poder entre grupos oprimidos y dominantes, se lucha por eliminar las barreras de acceso a derechos y servicios y, en consecuencia, se minimizan las brechas sociales y económicas y la movilidad social de los grupos tradicionalmente excluidos o segregados.

Violencia cultural y convivencia o paz cultural

Aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia materializado en religión e ideología, lengua y arte, ciencias empíricas y ciencias formales —lógica, matemáticas—, que pueden utilizarse para justificar o legitimar violencia directa o estructural constituyen la violencia cultural. Es inapropiado clasificar una cultura en su totalidad como violenta; esta es una de las razones por las que se prefiere la expresión "el aspecto A de la cultura C es una muestra de violencia cultural" frente a estereotipos culturales como "la cultura C es violenta".

Se podrían imaginar e incluso encontrar culturas no solo con uno, sino con todo un conjunto de aspectos tan violentos, vastos y diversos, extendiéndose a todos los campos culturales, que se podría pasar de hablar de casos de violencia

cultural a culturas violentas. Para ello, se necesita un sistemático proceso de investigación.

El estudio de la violencia cultural explica cómo se legitima el acto de la violencia directa y el hecho de la violencia estructural y cómo resultan siendo aceptables para la sociedad. Una de las maneras de actuar de la violencia cultural es cambiar el juicio moral de un acto, pasar de considerarlo incorrecto a correcto o, por lo menos, aceptable. Un ejemplo puede ser "asesinato por la patria, correcto; en beneficio propio, incorrecto". Otra forma es opacar la realidad de modo que no veamos el hecho o acto violento, o, al menos, no lo percibamos como violento.

Lo contrario de la violencia cultural es la **paz o convivencia cultural**, es decir, aquellos aspectos de una cultura que sirven para justificar y legitimar la paz directa y la paz estructural (convivencia), a partir de la cual se genera un marco legitimador de los medios pacíficos de resolución de conflictos y se evidencia en los diferentes productos de la cognición social como son las actitudes, los imaginarios, los estereotipos y los prejuicios, de forma que cambia el juicio moral de los actos resaltándose la negociación y la empatía.

En este orden de ideas, luego de que se han tomado acciones bélicas para dar fin a los conflictos armados, a pesar de sus diversidades Galtung (2003b) reconoce tres elementos comunes:

1. Diseñar un mapa o una carta del conflicto que incluya una movilización de reflexiones y acuerdos sobre las partes en conflicto, los objetivos que se perseguirán en ese proceso y las incompatibilidades de ese proceso de paz con otras fuentes de conflictividad social. Esta suele ser una apuesta de ciencias sociales como la sociología, el trabajo social, la antropología y las versiones sociológicas y comunitarias de la psicología.

2. Examinar la legitimidad de los objetivos. Esto implica un análisis juicioso de las normas de hecho y de derecho que soportan el proceso de paz, en el entendido de que las normas y leyes son consensos sociales y que quizá una legitimidad es mayor que otra. Esta tarea está en manos de la jurisprudencia y de la ética.
3. Buscar la trascendencia de esos objetivos legítimos y diseñar una nueva meta. Esta tarea le corresponde a diversas fuentes creativas y, por supuesto, aquí las artes hacen un aporte fundamental para la construcción de narrativas distintas personales y colectivas.

Para el caso colombiano puede afirmarse que existe una situación de conflicto armado que viene desde la década del sesenta. El país ha vivido 15 procesos de paz con grupos armados ilegales en conflicto con el Estado colombiano. Esos grupos contaban con acervos políticos, culturales y filosóficos que movilizaban reivindicaciones territoriales, sociales y políticas específicas. Como producto de uno de los procesos de paz, se promovió una reforma constitucional que reconoció a Colombia como un Estado Social de Derecho que garantiza la descentralización y autonomía territorial y la diversidad étnica y cultural de la nación.

A 25 años de la promulgación de la Constitución Política de Colombia y luego de la firma del acuerdo final con la guerrilla de las FARC, persisten en el país desigualdades sociopolíticas y económicas extremas y la militarización extrema de las relaciones sociales (uso no proporcional de la fuerza por el Estado frente a sus ciudadanos). A pesar de que hay un proceso que resalta la dimensión negativa de la paz o de fin del conflicto, aún falta avanzar en la construcción de una paz positiva que promueva el desarrollo (Giraldo, 2016). Dentro de estos saldos políticos y sociales de la paz y el desarrollo humano, Botero-Bernal (2017) señala que hay:

- 30 millones de pobres de los cuales 12 millones viven en la miseria.
- 6 millones de personas víctimas de desplazamiento forzado.
- Desigualdad extrema evidente gracias a la posesión de tierras más concentrada del mundo (0,87 Gini).
- 8 millones de hectáreas despojadas mediante métodos violentos.
- 70-80 % de los asesinatos de sindicalistas en el mundo.
- Violaciones de derechos civiles y políticos (v.g. genocidios políticos).

Esto se observa especialmente en las zonas rurales, pero Bogotá históricamente es la ciudad con mayor recepción de víctimas y con una serie de desigualdades socioeconómicas acentuadas, así como con una gran segregación socioespacial. Como se observa, desde la perspectiva de Galtung, existen diferentes factores que afectan la capacidad de los ciudadanos de convivir y desarrollarse.

Como se ha tratado de exponer, las capacidades de resolver conflictos por medios pacíficos en el país implican un conjunto de condiciones individuales, sociales y estructurales que nunca serán perfectas y que se relacionan con una constante tensión, contradicción, oposición y conflicto. Históricamente se ha visto como la posibilidad de que esas tensiones y diferencias se tramiten sin generar violencia, no solo está atravesada por la dejación de las armas, sino también por la disposición al diálogo social y a la construcción de nuevas narrativas sobre las partes en conflicto, el origen del mismo y la prospectiva de los diferentes componentes de la situación. Una vez los conflictos armados terminan, las intervenciones en recursos artísticos permiten la expresión y comunicación desde otros lugares de la enunciación y la puesta en marcha

de alternativas creativas y creadoras de diálogo y representación de la identidad y de los sueños (De Zubiría, 2016).

Experiencias artísticas para la primera infancia en Bogotá

El Programa Nidos surgió como una apuesta institucional con un marcado enfoque comunitario al atender grupos de díadas cuidador(a)-niño(a) de modalidad familiar de atención integral a primera infancia. Paulatinamente, el desarrollo de experiencias artísticas fue trasladándose a la modalidad comunitaria (hogares de bienestar del ICBF) e institucional (jardines infantiles de la SDIS y hogares infantiles y centros de desarrollo infantil del ICBF), por lo que debió ajustar sus contenidos y aproximaciones a esos entornos de atención. Un foco central fue la participación infantil y las diferentes formas en las que las niñas y los niños disfrutaron del arte desde su perspectiva y sus capacidades en los contextos territoriales en los que transcurre su cotidianidad.

Era claro que ocurrían una serie de transformaciones en las comunidades y los individuos con la llegada del proyecto a sus vidas. Sin embargo, gracias a los ejercicios de investigación y sistematización, se encontraron diferentes evidencias sobre la incidencia del proyecto en el desarrollo infantil en su dimensión socioemocional y en sus ejes de trabajo pedagógico: identidad, autonomía y, especialmente, convivencia. Por un lado, se daba por sentado que la implementación del proyecto Nidos en el territorio aportaba a la paz estructural y, por otro, se desconocía qué ocurría en términos de paz cultural y directa.

Se realizó entonces un ejercicio de investigación cualitativa basado en la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (2002). Se tomó esta decisión debido a que no existen muchos datos en el país sobre las relaciones entre artes y construcción

de paz en la primera infancia y, desde el abordaje metodológico de la teoría fundamentada, se buscaba construir una línea de investigación. A través de diarios de campo, narraciones y la observación de las interacciones sociales en las experiencias artísticas, se desarrolló un conjunto de categorías descriptivas y analíticas que emergieron de los datos y, a partir de las cuales, se estableció la interpretación y comprensión de los eventos que acompañan la implementación del proyecto.

En este texto, se presentarán dos conjuntos de hallazgos. El primero tiene que ver con las interacciones sociales entre pares de niñas y niños en el contexto de la experiencia artística y se conoce como la conducta prosocial que es observada por los artistas comunitarios y los integrantes del equipo de acompañamiento artístico territorial. El segundo se relaciona con el fortalecimiento de procesos comunitarios para la promoción de redes de cuidado, dichos procesos están asociados con la implementación del proyecto en los territorios de acuerdo con los artistas comunitarios y los gestores territoriales.

Emergencia de conducta prosocial

De acuerdo con Beilin (2013), el comportamiento prosocial es un conjunto de habilidades sociales que se definen comúnmente como un repertorio específico (por ejemplo: capacidad para iniciar conversaciones, capacidad de proporcionar retroalimentación a otros de una manera socialmente apropiada) que facilita las interacciones sociales. En lugar de un conjunto de comportamientos sociales puntuales y acotados, la competencia social se caracteriza por aquellos factores conductuales, cognitivos y afectivos que contribuyen a la adaptación y la navegación exitosas dentro y entre las interacciones sociales.

El comportamiento prosocial, indicador crítico de la competencia social, se caracteriza por comportamientos que

promueven interacciones positivas y transmiten respeto como compartir, reciprocidad (verbal o no verbal), sensibilidad frente al malestar de los demás y comportamientos socialmente apropiados.

Las habilidades o destrezas prosociales constituyen elementos fundamentales para ser trabajados en un proyecto de prevención de la violencia y promoción de patrones de convivencia pacífica en las niñas y los niños. Cumplen varios objetivos básicos:

- **Brindar a las niñas y los niños elementos de socialización y cortesía**. Se ha detectado que frecuentemente la agresión se instala en un contexto grupal porque una niña o un niño no sabe la forma adecuada de solicitar un juguete, ingresar a un juego o pedir un turno y, debido a esto, puede ser agredido por sus pares (sus iguales) o aislado y puede tornarse violento. Dentro de estas destrezas se incluye: decir gracias, comenzar una conversación, pedir permiso para hablar, hablar amablemente, etc.
- **Aportar a las niñas y los niños herramientas de asertividad**. Esta habilidad se refiere a la capacidad de expresar eficazmente los propios deseos y necesidades. Cuando una niña o un niño carece de este tipo de destrezas, puede expresarse de una forma irrespetuosa que agrede a sus pares, o puede ser incapaz de manifestar lo que siente, situándose en un lugar pasivo; esto propicia que sea victimizada o victimizado. Dentro de esas habilidades puede incluirse: conocer sus sentimientos y expresarlos, compartir, etc.
- **Proporcionar a las niñas y los niños elementos de prevención y manejo de conflictos**. Estos apuntan a que las niñas y los niños aprendan a "evitar que se instale la agresión" o "evitar involucrarse" en escenas de este

tipo cuando se les presente la posibilidad. Además, pretenden enseñar a las niñas y los niños a autocontrolarse para que no desencadenen la violencia. Dentro de estas destrezas se incluyen la relajación, la interpretación adecuada de los choques accidentales con los compañeros, la aceptación de una negativa a una petición, la escucha, etc.

- **Propiciar en las niñas y los niños la construcción de vínculos sociales**. Esto se refiere a crear en ellas y en ellos la conciencia de que cada persona que encuentran a su paso también es un ser humano como ellas y como ellos. A partir del logro de dicha perspectiva, la niña y el niño pueden comprender que sus acciones producen placer o sufrimiento en los otros, lo que les permite tratar a los demás con empatía y tolerancia. Además, pueden desarrollar los conceptos de solidaridad y compromiso social, indispensables para trabajar en equipo.

Las direcciones hacia las que están orientadas las habilidades prosociales (socialización y cortesía, asertividad, construcción de vínculos sociales, prevención y manejo de conflictos) se entrelazan tan íntimamente que no podría decirse exactamente dónde comienza una y donde termina la otra. Por ejemplo, "hablar amablemente" es, al mismo tiempo, un elemento de cortesía y también puede evitar el comienzo de una riña. Esto hace imprescindible trabajar con las niñas y los niños permanentemente en todas las vías.

En una encuesta que hizo Baquero (2015) sobre conocimientos y prácticas en educación inicial en maestras profesionales y técnicas del distrito, se encontró que reconocen más fácilmente las metas de desarrollo de orden cognitivo y lingüístico que las metas relacionadas con el desarrollo socioafectivo y, por lo tanto, los ejes de planeación para el trabajo pedagógico

tienen que ver con esto. Cuando se les preguntaba por los conceptos de desarrollo socioafectivo, la mayoría no los reconocían (empatía, toma de perspectiva, conducta prosocial y resolución de conflictos, entre otros) y, según su reporte, eran lo que menos incluían en sus planeaciones. Esto es muy llamativo dado que los estudios recientes sobre éxito escolar y resultados positivos en las capacidades del desarrollo infantil muestran cómo las interacciones sociales de calidad entre niñas, niños y adultos significativos jalonan el proceso educativo y de desarrollo. Se requiere generar contextos de seguridad, calidez y confianza para desarrollar la dimensión socioafectiva y, a partir de ello, también lograr la generación o emergencia de conducta prosocial: regulación emocional, empatía, razonamiento sociomoral, asertividad y resolución de problemas.

En el Programa Nidos se entregó la instrucción de registrar cómo son las interacciones entre los diferentes participantes de la experiencia. En un primer momento, se enfocó la mirada en las interacciones adulta/adulto-niña/niño y luego se hizo énfasis en las interacciones entre pares. Dichas interacciones, en general, eran interacciones prosociales con poca o nula participación de las adultas y los adultos presentes en la experiencia que lograban potenciarse a partir de los dispositivos artísticos, la participación de los artistas y la planeación o implementación de la experiencia. Los registros de estas experiencias fueron vaciados en una matriz de análisis estructural y las categorías más frecuentemente observadas fueron las siguientes:

Contagio e imitación

El contagio emocional es el fenómeno de apropiarse sin darse cuenta de las emociones de otra persona y de las conductas relacionadas que desencadenan emociones y comportamientos

similares en diversas personas. Cuando las personas reflejan, inconscientemente, las expresiones de emoción de sus compañeros llegan a sentir reflejos de las emociones de esos compañeros. Las emociones se pueden compartir de diversas maneras, tanto implícita como explícitamente. El contagio emocional es importante para las relaciones personales porque fomenta la sincronía emocional entre las personas (Hatfield, Cacioppo y Rapson, 1993).

En las experiencias artísticas, con cierta regularidad, una niña y un niño descubría nuevas formas de usar un dispositivo provocando en las otras niñas y los otros niños la imitación de la acción. Los dispositivos de luz y de agua a los que todas las niñas y todos los niños tienen acceso simultáneamente posibilitan descubrimientos y nuevos juegos promoviendo relaciones de imitación y acuerdos entre las niñas y los niños. En algunos casos hay niñas y niños que exploran una instalación y la provocación de sus pinturas detona la participación de otras niñas y otros niños en la experiencia. También, compartir el descubrimiento de la sonoridad de una caja, de un instrumento o del propio cuerpo genera juegos de imitación, repetición e intercambio en las niñas y los niños. Finalmente, se comenta cómo el juego escénico y de roles, detonado por la narración de un cuento, provoca una apropiación profunda de los personajes en las niñas y los niños generando interacciones que responden al rol del personaje.

Estas respuestas son promovidas por los artistas al inicio de las experiencias para fomentar la participación de las niñas y los niños como una forma de involucrarlos para que luego se faciliten la exploración y el juego libre. También aparecen espontáneamente en el transcurso de la experiencia cuando una niña exploradora o un niño explorador, con influencia en el grupo, hace un descubrimiento. De acuerdo con los registros de los artistas es más frecuente que aparezca con las sonoridades

entre los cero y dos años y se genere un efecto de armonización entre los ritmos regulares propuestos y el estado de ánimo de la niña y del niño. Con las niñas y los niños entre uno y tres años hay evidencia de que las reacciones corporales de adultos significativos y de otras niñas y otros niños promueven estas reacciones de contagio. En este caso, los mayores provocadores eran una niña lider o un niño líder o el artista comunitario. Se aprecia que, con frecuencia, la réplica de la reacción (un gesto, un movimiento de los brazos, una entonación particular de una palabra) pareciera ser un esfuerzo para comprender cómo se siente eso que le está pasando o qué quiere decir el otro (el provocador) y por qué pareciera que es una respuesta adecuada y aceptable en esa situación. En niñas y niños mayores de tres años la propuesta de imitación puede convertirse en unas conducta cooperativa, ya que la imitación no solo es una reacción automática, sino que genera una especie de acuerdo que le permite al artista navegar en universos creados por las niñas y los niños a partir de su propuesta inicial:

En un momento determinado, Dereck, emocionado, con los hombros levantados, los brazos sobre el pecho, las manos sobre la boca y los ojos muy abiertos, exclamó con un grito: "¡Miren, miren se calló el perrito!".

Un grupo de cuatro niños se decide a personificar al perrito al cual Dereck se refería. Los cuatro apoyados en sus rodillas y sus manos exclamaron los sonidos característicos de los perros: "guau, guau". De esta manera recorrieron el espacio y, poco a poco, algunos de sus otros compañeros observaron el juego que se fue creando y se unieron al mismo.

Un momento más tarde, los perritos se le acercaron a una de las artistas comunitarias que se encontraba sentada en el piso, pero esta vez lo hicieron gruñendo con su ceño fruncido y ladrando, a lo que la artista respondió con un gesto de miedo, sus ojos se abrieron tanto que sus cejas formaron un arco en su frente, sus brazos se recogieron contra el pecho y exclamó con voz temblorosa: "¿Qué les pasa, perritos? Tranquilos, tranquilos". Después estiró su brazo para acariciar con su mano a los perritos, luego los invitó a comer, dormir y pasear; ellos, complacidos, se quedaron con la artista que los siguió consintiendo. En ese momento los niños, que no estaban jugando al juego del perrito, decidieron hacerlo: se dirigieron al árbol de manzanas, que se encontraba ubicado al final de la ilustración, y les llevaron comida. Se acercaron a los perros que estaban acostados y, estirando el brazo, les ofrecieron el alimento, ellos lo recibieron y, simulando comerlo, abrieron y cerraron sus bocas.

(*El sueño de Dereck*. Engativá: Carolina Rodríguez y Briget Vargas)

Invitar a hacer

Esta categoría difiere de la anterior, ya que, en este estudio, se hizo énfasis en la curiosidad de las niñas y los niños frente a lo que hace el otro y la forma como responden. Una niña o un niño están desarrollando una acción y hace espacio para que otra u otro la acompañe o lo acompañe. Lee los intereses y deseos de su par y lo invita a hacer algo juntos. Se observa un proceso de mentalización (Bateman y Fonagy, 2009), es decir, la niña o el niño que invita a la otra o al otro está aprendiendo a leer la mente de la otra o del otro y, especialmente, su deseo de compartir lo que hace.

Es evidente como, cuando existe un libro como dispositivo, una niña de cuatro años, sin esforzarse en la comunicación verbal, le otorga la posibilidad de apropiárselo e interpretarlo, haciendo un espacio para leerlo junto a ella a una niña más pequeña:

Ángela está jugando alrededor de un libro que tiene el papá (sobre lo que él lee, ella propone una situación).

Martina sale con el libro y, no sé cómo, se encuentran con Ángela Lucía. Martina le quiere leer el libro del monstruo verde y, sin decir palabra, sin emitir sonido, ella acepta y se le acerca. Ninguna de las dos sabe leer todavía, pero entienden las situaciones que los dibujos les sugieren y hacen una interpretación muy propia de lo que ven... (Bueno sabemos que yo ya le leí el libro a Martina).

(Cerebelo. Santa Fe-La Candelaria. Laboratorio: Elkin Cubillos)

También, las niñas y los niños de cuatro años parece que reconocen en el otro diferentes necesidades (discapacidades) sobre las que actuar para incluirlo en el contexto de la experiencia artística. Del mismo modo, en niñas y niños de dos o tres años, el deseo de jugar con objetos sonoros los lleva a realizar estrategias de intercambios entre ellos con demostraciones de cómo se deben usar estos objetos para obtener acceso a eso que hace ruido y modelar una conducta específica en sus compañeros. Esta conducta no siempre es manifiesta, pero esto no impide que la niña o el niño siga invitando a los otros a hacer.

Se puede ver que generalmente es una niña mayor la que invita a otra niña u otro niño menor o a un par. Este comportamiento aparece espontáneamente. En los relatos que ofrecen los artistas no se evidencia que ellos o los otros adultos presentes en la experiencia hayan provocado esta interacción. El comportamiento aparece, generalmente, con objetos que se manipulan, dispositivos como libros o elementos que producen sonido. Finalmente, se observa que, cuando no hay competencia, se da la deriva de la exploración y el juego y baja la energía de la experiencia.

Por otra parte, se observa cómo la danza-contacto promueve relaciones empáticas por contagio y curiosidad entre la familia gestante y le permite a los hombres sintonizarse efectivamente y participar activamente en la experiencia, fortaleciendo el vínculo con la mujer gestante, mostrándose responsivo conductualmente y feliz de ceder el liderazgo a su compañera.

Contención emocional

Con base en este estudio se entiende que la contención emocional busca tranquilizar y estimular la confianza de una persona que se encuentra afectada por una fuerte crisis

emocional. En la práctica está relacionada, principalmente, con dos mecanismos: la actitud empática, que es la habilidad de colocarse momentáneamente en el lugar de la otra persona; y la escucha activa, que es la capacidad de poner atención al mensaje emitido por otra persona, utilizando diferentes vías o canales para comprender lo que quiere decir y poder reaccionar ante el mensaje dado.

En una experiencia artística una niña, que estaba jugando con miga de pan, cambió la forma en que su temerosa hermana pequeña lo había hecho. El cambio propuesto por la niña mayor le dio confianza a la niña menor para hacer la exploración de los dispositivos y del ambiente creado por los artistas. Del mismo modo, en otra experiencia, una niña hizo demostraciones con el dispositivo que ayudaron a que otro niño distante e inhibido se aproximara con calma y confianza. También se evidenció que no solo con dispositivos plásticos se activa esta respuesta. Las canciones con tonalidad menor, en un tempo tranquilo y lento, pueden provocar emociones de melancolía en los bebés que pueden ser transformadas por los niños más grandes a través del juego y del baile. Adicionalmente, a través del juego simbólico y de la manipulación de los objetos, una niña, durante la experiencia, se encontró con la posibilidad de ofrecer alivio al malestar de otra niña que lloraba por sentirse sola en su primer día de jardín.

(...) un caso específico que llamó nuestra atención fue el de una niña que lloraba desde el inicio de la Experiencia Artística (EA).

Los artistas comunitarios llegaban al jardín por primera vez y era su primera clase. Los artistas intentaron integrar a la niña usando diversas estrategias (juegos de palabras, canciones, juego con los objetos), pero ella reaccionó aun con más rechazo. La experiencia continuó, las niñas y los niños reían y exploraban de manera colectiva o individual y los dispositivos estaban distribuidos en el espacio, pero el llanto de la niña reclamando ver a su mamá, mientras la maestra se ausentaba para realizar otras actividades relacionadas con el jardín, persistía y se manifestaba con mayor énfasis cuando la niña se quedaba sola. Sin embargo, esto también llevó a que dos integrantes del grupo, dos niñas, quisieran invitarla al juego que estaban construyendo. Este juego consistía en utilizar las tiras de lana para vestirse o alimentarse, esto lo hacían de manera simbólica representando tazas de jugo de lombriz, gafas para el sol y pulseras con lanas de colores y colocando además sobre sus cabezas sombreros simulados, cabellos coloridos y balacas, entre otros. Las niñas, al percibir el llanto constante de su compañera, quisieron integrarla, previa mirada cómplice con la AC, y escogieron de manera espontánea colocar trozos de lanas de colores sobre la cabeza de la niña, lo que provocó cierta calma en su nueva compañera, transformándose paulatinamente el momento de llanto en una quietud cómplice. Este llanto previo promovió tal vez en las niñas una reacción de solidaridad, pero, sea cual fuera la intención de las niñas ante la niña que lloraba, evidenció un momento donde el juego promueve acciones fraternas que llevan a integrar a una persona, que estaba por fuera de la EA, al juego colectivo.

(Referencia Suba, institucional: Juan Medrano y Mayra Largo)

Está claro que las niñas son quienes muestran más este tipo de comportamiento frente a niñas y niños uno o dos años menores. Se observa una preocupación legítima de la niña por su par de menor edad en los momentos iniciales de la interacción con los materiales, con las instalaciones, cuando las formas son muy altas, o cuando hay oscuridad. La preocupación surge generalmente con el llanto del otro niño que la niña observa y atiende. En ocasiones, la niña pide aprobación del artista para iniciar la respuesta de acogida hacia su par, en estas situaciones hay una mayor participación del cuerpo del artista (juegos escénicos) y es posible que, por esto, la niña se demore en su respuesta.

Con las mujeres gestantes se observa que, a partir de la música y la danza con movimientos ondulatorios, se generan estados sensibles que crean vínculos y procesos empáticos. Del mismo modo, las botellas sensoriales con luz generan una reacción corporal en la madre gestante que le permite conectarse con su bebé y reconocerse en su dimensión de proveedora de cuidado.

Cooperación

La cooperación es la capacidad de equilibrar las propias necesidades con las de los demás. Frecuentemente se piensa que la cooperación significa ver niños haciendo lo que los adultos quieren. Eso es obediencia. La verdadera cooperación significa un esfuerzo conjunto (dar y recibir) que es mutuamente satisfactorio. Para desarrollar un espíritu cooperativo en las niñas y los niños, un elemento importante es ayudarlos a comprender cómo las solicitudes y las reglas son buenas para todos. La cooperación, además, no implica no tener interés o ser egoísta. La consecución de los objetivos individuales resulta más fácil en ocasiones cuando existe cooperación.

En estos casos, de acuerdo con los registros de los artistas, existen propuestas de intercambio de objetos o pequeños dispositivos artísticos en niñas y niños mayores de tres años. Se observa trabajo en equipo. También, hay niñas y niños que por iniciativa propia ceden sus juguetes y su espacio para dejar que otros puedan jugar y niñas y niños que ayudan a otras niñas y otros niños con alguna alteración del desarrollo o discapacidad a hacer contacto con los dispositivos o participar en el baile y los juegos escénicos a pesar de que ellos mismos no puedan hacerlo. Además, se observa cómo, a partir de una pregunta generada por el dispositivo artístico, se detona la creación de un juego colectivo en el que todas las niñas y todos los niños del subgrupo cooperan e involucran narrativas que explican lo que ocurre en el juego desde su propia cotidianidad. La niña o el niño es agente facilitador de otros, a partir del juego.

David recorre el espacio tranquilamente, se detiene observando a sus pares. Después de un momento, se devuelve hasta los puntos donde están los frascos que han llamado su atención, mientras corrige o se pone de acuerdo con sus compañeros, que están tratando de adivinar lo que hay dentro de cada frasco.

Después de un rato de discusión en el que ha intentado argumentar sus opciones, decide dirigirse hacia donde está su profe para preguntarle: "¿Qué es eso? y ¿por qué se ve así?". Tatiana responde: "Es una serpiente que se vomitó".

David le cuenta a varios de sus compañeros el malestar de la serpiente y algunos se suman a su causa buscando entre los diferentes frascos la cura: van a la droguería, la cual es atendida por una niña que ha acumulado varios frascos sobre un prisma, buscan una ambulancia, la cual es asumida por uno de los artistas, y llaman a los doctores y las doctoras, pero nadie logra curar a la serpiente. Por el contrario, un niño se contagia del mal de la serpiente y se desmaya; David preocupado pide ayuda a la ambulancia y lleva rápidamente al niño al hospital, pero no es el único enfermo. Se inicia una ola interminable de desmayos, lo que genera cierta ansiedad en David, quien ya no sabe por quién preocuparse, deja a la serpiente enferma con su profe y decide dirigir a la ambulancia hacia donde está cada uno de los desmayados.

Después de ver que prácticamente todos sus compañeros están desmayados y que no encuentran la cura, David decide que lo mejor es llevarlos a todos al Compensar de la Primero de Mayo, pues allí lo llevan a él cuando está enfermo. Se cruza de brazos y dice: "Es la única opción".

(San Cristóbal, institucional: Cheryl Corredor y Cristian Montaño)

Resolución de conflictos

Las interacciones entre pares no siempre son armónicas, existe también la necesidad de resolver problemas interpersonales. Cuando hay conflicto o competencia entre las niñas y los niños, se pueden activar diversos modos para resolverlos como la agresión, la evasión, pedir ayuda o negociar, entre otros. Esta es una habilidad compleja, ya que requiere aprender a anticiparse a las reacciones del otro, teniendo en cuenta las formas cómo ve el mundo, sus emociones y sentimientos y tratando de equilibrarlas con las formas propias.

En las niñas y los niños más pequeños se está desarrollando, entre otras, la capacidad de regulación y, específicamente, de regulación emocional gracias a múltiples experiencias de interacción. Por ejemplo, a través de la luz proyectada surgen juegos y riñas por explorarla, atraparla y contenerla, de forma que hay un equilibrio dinámico en el que a veces hay turnos para coger la luz y, en otros casos, con más energía, uno de los niños se impone por su fuerza física o capacidad verbal. También existe una narración llamativa en la que un dispositivo plástico de activación individual puede provocar interacciones conflictivas: varios de los niños quieren soplar para hacer pompas de jabón, pero solo se puede un niño a la vez. A través de juegos creativos y concertaciones entre las niñas y los niños se logra que cese la discusión entre ellos, al final una niña lidera y logra que el jabón llegue a todos los demás.

Del mismo modo, se observa cómo las dinámicas de juegos con tierra, piedras y arena o con diversos objetos de activación individual pueden ser alteradas por situaciones de conflicto. En el primer caso porque se arrojan los materiales y se hacen daño y en el segundo caso porque el niño que manipula el objeto considera que es de su propiedad. Algunas veces, para las niñas y los niños el juego es un escenario donde todo es posible y, en algunas ocasiones, no estiman el efecto de sus acciones en los objetos, en su cuerpo y en el de los demás.

Luego de un rato de jugar con las niñas y los niños, Granizo saca de su caja mágica un pompas (dispositivo de espuma que fue llamado de esta manera después de que un niño le puso ese nombre).

Llena de entusiasmo, Emily se le acerca y le dice: "¡Yo quiero soplar!". Granizo le hace señas con las manos de que espere y ella insistentemente dice: "¡Yo quiero soplar y le doy a los niños!". En varias ocasiones le dice lo mismo hasta que Granizo, al ver la insistencia, le da el pompas a Emily, quien por supuesto se toma muy en serio el papel de imitar a Granizo, soplando y dándole espuma a los niños. Sus compañeros se hacen rápidamente alrededor de ella y estiran sus manos diciéndole: "¡Yo quiero, yo quiero!". Algunos más osados tratan de quitarle el pompas, pero ella no se deja y les dice: "¡Esperen!" Todos los niños, que están alrededor de Emily, miran a Granizo como diciendo: "Ella no nos da espuma", pero todo se soluciona cuando Emily dice: "¡De a uno por uno!". Y sí, de uno por uno empezaron a pasar para que Emily soplara un poquito de espuma en sus manos y también encima de sus cabezas. No pasó mucho tiempo antes de que quisieran volver a quitarle el pompas a Emily, quien rápidamente se lo dio a Granizo. A Emily no le afecta que quisieran quitárselo, no se pone triste, ni se enfada; se va feliz porque por un rato tuvo el pompas en sus manos y lo compartió con sus amigos como ella quería.

(Bosa, institucional: Cindy Herrera)

Fortalecimiento de procesos comunitarios

Una comunidad es un grupo de individuos que tienen ciertos elementos en común, como el idioma, las costumbres, los valores, las tareas, su visión del mundo, la edad, la ubicación geográfica (un barrio, por ejemplo), el estatus social o los roles. Por lo general en una comunidad se crea una identidad común, mediante la diferenciación con otros grupos o comunidades (generalmente por signos o acciones), que es compartida y elaborada entre sus integrantes y socializada. Una comunidad se une bajo la necesidad de mejorar un objetivo en común, como puede ser el bien común; aunque esto no es un aspecto absolutamente necesario, pues basta una identidad común para conformar una comunidad, sin necesidad de plantearse un objetivo específico (Montero, 2011).

De esta forma, comunidad es más que un grupo, es la complejidad de relaciones sociales de una población entre sí, con su territorio local y el ecosistema, con las poblaciones del ámbito municipal y con contextos socioambientales más amplios que la propia localidad. En el territorio local se expresan las relaciones de poder en tensión de diferentes grupos y clases sociales, así como las relaciones de cohesión para distintos fines colectivos. Integra diversas formas organizativas para atender sus necesidades vitales, cuenta con una estructura organizativa de instituciones públicas, de organizaciones sociales, de organismos privados, un gobierno distrital, una agencia, una delegación política, una subdelegación, un centro de salud, escuelas, mercados y asociaciones civiles, entre otras. Para lograr estos objetivos, el grupo pone en marcha procesos comunitarios dinámicos y homeostáticos que buscan mantener la organización y promover los movimientos que derivan no solo en conseguir la meta, sino en una suerte de transformaciones constantes a lo largo del tiempo. Dichos procesos incluyen la cohesión social, la

participación comunitaria, las construcciones de identidad, el liderazgo y el fortalecimiento comunitario, entre otros.

A partir de los registros iniciales de la sistematización de experiencias, realizados por los gestores territoriales, se encontraron algunos resultados en las comunidades donde ha llegado el Programa Nidos. Estos procesos y resultados están en procesos de sistematización, sin embargo, se pueden señalar los siguientes:

- **Corresponsabilidad de los agentes comunitarios en la seguridad de niñas y niños**: para el traslado de las niñas y los niños de los colegios a los laboratorios del proyecto, los vecinos espontáneamente, junto con los artistas, han construido un sistema que involucra apoyar los cruces de las calles, hacer guardias o acompañar en la fila a las niñas y los niños que van caminando y repartirles dulces. Del mismo modo, algunas experiencias del proyecto han implicado la ocupación de plazas, parques e incluso calles con el mismo principio de generación de interacciones espontáneas que promueven el cuidado de las niñas y los niños en primera infancia.
- **Generación de liderazgos comunitarios para el cuidado**: el proyecto trabaja con grupos de entre 15 y 20 niños en cada experiencia artística con mínimo un adulto cuidador. En algunos territorios se ha visto que, para que las niñas y los niños puedan acceder a la oferta de Idartes, se han dado procesos de autoorganización comunitaria en los que unos adultos se turnan el cuidado de las niñas y los niños durante las experiencias mientras los otros trabajan o cumplen sus deberes domésticos. También se generan redes de soporte que se evidencian cuando las líderes preguntan por las que no

están presentes con una preocupación empática genuina. Dicha gestión ha permitido la creación de vínculos y la inclusión de los nuevos integrantes.

- **Movilización social para la exigencia de derechos de las niñas y los niños**: gracias a la puesta en marcha del proyecto se ha promovido una comprensión de las experiencias artísticas como una oportunidad para garantizar los derechos artísticos y culturales de las niñas y los niños en primera infancia y no como actividades decorativas y recreativas. De tal suerte que se han generado procesos de gestión de derechos como la alimentación y protección y se ha construido una comunidad alrededor de la protección de estos derechos donde el arte gana cada vez más espacio y se comprende como una experiencia fundamental en el desarrollo de las niñas y los niños.

Conclusiones y reflexiones

El país ha vivido momentos difíciles por cuenta de la violencia sociopolítica y Bogotá no ha sido indiferente. La configuración social y geográfica urbana ha sido moldeada desde la década del sesenta por la llegada de una gran cantidad de migrantes en medio de los tres nudos que nos han amarrado a la guerra y por las dinámicas económicas y políticas propias del territorio (Wills, 2016). Las circunstancias históricas recientes han generado la oportunidad de crear una sociedad en la que hay una apuesta por la reconciliación y la inclusión social. Irene toca a la puerta y es importante dejarla entrar.

El Programa Nidos busca promover la convivencia estructural focalizando su acción en aquellos territorios donde no existía una oferta artística y menos para la primera infancia. De esta forma, se busca solventar la brecha que existe

en la realización de los derechos artísticos y culturales en las comunidades periféricas que tienen los niveles más bajos del distrito en los indicadores de bienestar y desarrollo e incluso presentan alertas sociales y humanitarias. Es claro como la presencia de Nidos ha demostrado ser un complemento fundamental para la atención integral de la primera infancia en la generación de contextos con recursos, prácticas e interacciones cognitivas y socioemocionales que amplían los resultados que por sí solas consiguen las modalidades de educación inicial. De tal forma, incluye en procesos sociales y garantiza el desarrollo integral de la primera infancia en articulación intersectorial para los que no cuentan con condiciones para tener un inicio floreciente en la vida.

Irene toca a la puerta y trae en brazos a Pluto, su hijo de primera infancia. Este niño pequeño, acunado por la paz, muestra un inicio floreciente, anuncia la riqueza de las sociedades y trae la esperanza. Es indudable que el altruismo y la empatía son procesos que aparecen muy temprano en el desarrollo infantil y que son evidentes en la capacidad humana para colaborar en actividades cuando se comparten metas. Sin embargo, estos procesos humanos, complejos, no serían posibles sin contextos en los que se provean experiencias, incentivos y señales que permitan la cooperación, uno de los mejores ejemplos de convivencia directa. Esta se observa en comportamientos, por lo tanto, es necesario recordar que dichos comportamientos se aprenden al ponerlos en práctica en situaciones donde es funcional interactuar con otros.

Las experiencias artísticas para la primera infancia cuentan con una planeación e implementación que dispone ambientaciones (instalaciones), dispositivos artísticos, materias diversas y las capacidades del artista comunitario (provocar, cuidar y acompañar) que ofrece oportunidades sugerentes para la emergencia y las transformaciones de estos

comportamientos. Desde la sistematización e investigación, en el proyecto hay hallazgos interesantes que vinculan diferentes materias artísticas con respuestas y reacciones específicas de las niñas y los niños en distintos momentos de su desarrollo. En la siguiente tabla se presenta un resumen de las asociaciones más relevantes entre las categorías socioemocionales de interacciones entre pares, las edades de las niñas y los niños y las materias y los dispositivos artísticos, siguiendo el total de 56 fragmentos de relatos que se usaron en este informe.



Tabla 1. Categorías socioemocionales y materias y materiales asociados según la edad

Edad simple	Categoría socioemocional	Categoría artística o creativa
1 año	Contagio e imitación	Sonoridades, arena o tierra y narraciones
	Invitar a hacer	Libros, arena o tierra, agua o pintura y dispositivos u objetos
2 años	Contagio e imitación	Sonoridades, arena o tierra y narraciones
	Invitar a hacer	Libros, arena o tierra, agua o pintura y dispositivos u objetos
	Contención emocional	Luz y oscuridad, dispositivos, objetos y personajes

Edad simple	Categoría socioemocional	Categoría artística o creativa
3 años	Invitar a hacer	Libros, arena o tierra, agua o pintura y dispositivos u objetos
	Cooperación	Sonoridades, libros, dispositivos y narraciones
4 años	Invitar a hacer	Libros, arena o tierra, agua o pintura, dispositivos y objetos
	Contención emocional	Luz y oscuridad, dispositivos y objetos y personajes
	Cooperación	Sonoridades, libros, dispositivos y narraciones
	Resolución de problemas	Dispositivos u objetos, personajes y narraciones
5 años	Contención emocional	Luz y oscuridad, dispositivos y objetos y personajes
	Cooperación	Sonoridades, libros, dispositivos y narraciones
	Resolución de problemas	Dispositivos u objetos, personajes y narraciones

Estos comportamientos no solo demuestran cómo Nidos aporta a la convivencia directa, sino también al inicio de procesos de convivencia cultural en la primera infancia gracias a la generación de emociones positivas en la interacción con dispositivos y materias artísticas, a la posibilidad de conexión entre diferentes tipos de aprendizaje con los otros (y sus múltiples características y modos de ser, por ejemplo, niñas y niños con alteraciones en el desarrollo y sin ellas) y sobre sí mismo en relación con ellos. También es visible la posibilidad de exploración libre, apreciación y apropiación de la propuesta artística que tienen las niñas y los niños en combinación con los recursos sociales y pedagógicos de los

artistas. De acuerdo con la revisión, el prejuicio, los imaginarios negativos, la discriminación y segregación pueden combatirse a partir de la posibilidad de ofrecer escenarios de encuentro humano significativo desde las capacidades y necesidades de cada agente en la experiencia.

A partir de esta exploración inicial de las interacciones sociales que emergen en las experiencias artísticas y su vinculación con la convivencia directa y la generación de una cultura de paz, quedan preguntas abiertas que podrían movilizar la investigación para la creación artística y ampliar la comprensión de las experiencias artísticas en el marco de la atención integral a la primera infancia.

En primer lugar, se identificaron cinco categorías de interacciones socioemocionales entre las niñas y los niños y algunas entre mujeres gestantes y sus pares. Estos comportamientos son muestras de conducta prosocial en el marco de las experiencias artísticas y su asociación con algunas materias artísticas. Sería interesante, desde una perspectiva de desarrollo infantil integral, profundizar en la descripción y el análisis de estos comportamientos y sus funciones en relación con los procesos de creación disciplinar e interdisciplinar del artista y la creación colectiva en la experiencia artística. Por ejemplo, se observa cómo las sonoridades vinculan a niñas y niños menores de dos años con la experiencia a través de la imitación, el contagio y la invitación a hacer: ¿qué elementos del sonido (ritmo, timbre, volumen) y qué recursos sociales y pedagógicos del artista logran este tipo de respuestas?, ¿qué otras respuestas de las niñas y los niños emergen de esta creación y práctica artística?

En segundo lugar, dentro del marco de las diferentes modalidades de atención integral a la primera infancia, Nidos materializa el propósito de potenciar el desarrollo infantil y promover el cuidado calificado desde su oferta artística

local con coberturas anuales superiores a 70 000 niñas y niños. Por este motivo, se sugiere verificar cómo estas categorías de interacciones con procesos principalmente de orden socioafectivo aparecen en otros escenarios distintos al de las experiencias artísticas. También, sería interesante vincular estos comportamientos con procesos específicos de las otras dimensiones del desarrollo infantil en los múltiples contextos de vida en la primera infancia. Los principios de la propuesta de educación inicial de base segura podrían ser útiles para describir y explicar estos fenómenos en los diferentes contextos a partir de la calidad del cuidado que manifiestan los adultos cuidadores familiares y profesionales.

Finalmente, es necesario destacar el comportamiento de las niñas en estas situaciones. Generalmente ellas son las que brindan cuidado, contención, guía y acompañamiento en las interacciones intergeneracionales. Esto genera interrogantes relevantes sobre la socialización de género en la primera infancia: ¿cuándo y cómo emergen estos comportamientos en la vida de las niñas?, ¿cómo se asocian estas respuestas socioemocionales con las modalidades de atención integral a la primera infancia en conjunción con las experiencias artísticas?, ¿cómo se asocian en específico con factores cognitivos y comportamentales de los cuidadores significativos institucionales? y ¿cómo se planean e implementan experiencias artísticas que reconozcan estas diferencias y se potencien en beneficios del grupo de niñas y niños? Por consiguiente, ¿cómo se incluye la diferencia en las experiencias artísticas y en la atención integral a la primera infancia? Este es un tema central de la formación democrática que garantiza la paz por medios pacíficos.

Es importante seguir explorando y asumir riesgos en el proceso de investigación y sistematización, tal como lo plantearon los artistas.

Diego, al ver a Manuel y Valentina totalmente azules, decide correr por el espacio admirando a todos sus compañeros.

Da dos o tres vueltas y se detiene donde está Manuel. Le pinta la camisa y Manuel se deja convertir poco a poco en un Zulazón. El silencio es cómplice de esta acción. De un momento a otro, Diego dice: "No importa, llegamos a la casa y nos limpiamos, ¿cierto?".

(Ciudad Bolívar, institucional: Carlos Solano y Johana Romero)

Referencias

Agudelo, G. D. V., Gutiérrez, A. y Johansson, S. (2012). "Negociar la paz: una síntesis de los estudios sobre la resolución negociada de conflictos armados internos". *Estudios Políticos*, (40), 149-174.

Baquero, A. (2015). *Informe de encuesta a maestras licenciadas y técnicas del servicio de atención integral a la primera infancia en ámbito familiar*. Bogotá D. C.: Documento de Trabajo.

Bateman, A. y Fonagy, P. (2009). "Randomized Controlled Trial of Outpatient Mentalization-Based Treatment Versus Structured Clinical Management for Borderline Personality Disorder", *American Journal of Psychiatry*, 166(12), 1355-1364.

Beilin, H. (2013). *The Development of Prosocial Behavior.* New York: Academic Press.

Botero-Bernal, A. (2017). "Balance de los 25 años de la Constitución colombiana de 1991: la Constitución de dioses y la de hombres". *Vniversitas*, 66(134), 59-92.

Corbin, J. y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Bogotá: Imprenta Universidad de Antioquia.

De Zubiría, S. (2016). *Dimensiones políticas y culturales en el conflicto armado colombiano.* Bogotá: Editorial Espacio Crítico.

Galtung, J. (2003a). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia.* Gernika: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (2003b). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización.* Bilbao: Bakeaz.

Giraldo, J. (2016). *Política y guerra sin compasión.* Bogotá: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.

Hatfield, E., Cacioppo, J.T. y Rapson, R.L. (1993). "Emotional Contagion". *Current Directions in Psychological Sciences* 2: 96-99.

Montero, M. (2011). *Introducción a la psicología comunitaria*: *desarrollo, conceptos y procesos.* Buenos Aires: Paidós.

Nasi, C. y Rettberg, A. (2005). "Los estudios sobre conflicto armado y paz: un campo en evolución permanente". *Colombia Internacional*, (62), 64-85.

Ricciardelli, G. (2008). "Los himnos órficos" (pp. 325-348). *Orfeo y la tradición órfica: un reencuentro.* Madrid: Akal.

Wills, M. E. (2016). *Los tres nudos de la guerra colombiana.* Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Los colores de la naturaleza y los olores del ocre de las raíces. Casa de Pensamiento Intercultural Misak

LOS MISAK VIENEN DEL AGUA, LAS MONTAÑAS Y EL VIENTO EN EL SUR DE Colombia. Sus manos luchan por mantener vivas en Bogotá las tradiciones que se consolidan en la autonomía, la firmeza y la palabra.

Experiencia artística "Entonces, qué es…" Casa de Pensamiento Intercultural Shush Urek Kusreik Ya Fontibón 2018 | Fotografía Diego Filella

La palabra es transformada en remembranza y emoción. De inmediato, emerge la presencia del viento y la creciente del río y reviven los pájaros en los sonidos de las ancestrales flautas traversas de caña.





Experiencia artística "Entonces, qué es..." Casa de Pensamiento Intercultural Shush Urek Kusreik Ya
Fontibón 2018 | Fotografía Diego Filella

Y allí, entre rituales, surge la danza que recrea la construcción invisible de la espiral permanente de la vida. La riqueza de su cosmogonía, prácticas y tradiciones es protagonista.



Experiencia artística "Entonces, qué es..." Casa de Pensamiento Intercultural Shush Urek Kusreik Ya
Fontibón 2018 | Fotografía Diego Filella

En aquel lugar construyen su visión holística e integral y la experiencia artística va más allá del dispositivo, la instalación o la puesta en escena. Gracias a la negociación de los artistas comunitarios con los sabedores originarios, se hace primordial la consciencia del ser, el espíritu y el territorio como un todo.

Experiencia artística “Entonces, qué es...” Casa de Pensamiento Intercultural Shush Urek Kusreik Ya Fontibón 2018 | Fotografía Diego Filella

Vienen del agua, las montañas y el viento y brillan en la Casa de Pensamiento Shush Urek Kusreik Ya (Casa de aprendiz de los niños pequeños). Nos han abierto sus puertas para conocernos y reconocernos en la expresión y la creación de las niñas y los niños desde 2016.

Robinson Ávila Aldana, acompañante artístico territorial



Muros translúcidos: experiencias artísticas en la Cárcel de Mujeres El Buen Pastor



Artistas con sellos. Experiencia artística en la Cárcel de Mujeres El Buen Pastor.
Barrios Unidos 2016 | Fotografía Andrea Echeverri

Una gran puerta azul divide el miedo y el anhelo y marca una frontera frente a ella. Quienes hacemos la fila de ingreso, nos enfrentamos a una pequeña ventanilla en donde empieza el desfile de sellos en nuestros brazos, requisas, documentos, maleteros y miradas duras, que aumentan el suspenso por saber cómo es el jardín, dónde queda, cuántas niñas y cuántos niños hay y por qué viven ahí.



Experiencia artística en la Cárcel de Mujeres El Buen Pastor
Barrios Unidos 2016 | Fotografía Diego Filella

El arte hace que los muros se vuelvan translúcidos y emprendamos con los niños un viaje que deja como regalo sonrisas, abrazos, un deseo infinito por volvernos a encontrar y una conexión entre los salones del jardín infantil y la vida en los patios de El Buen Pastor.



Experiencia artística en la Cárcel de Mujeres El Buen Pastor
Barrios Unidos 2016 | Fotografía Diego Filella

En el jardín infantil El Esplendor por un instante olvidamos en donde estamos y nos encontramos con la sorpresa de sentir que allí las miradas cambian, se llenan de curiosidad, alegría y amor. Son miradas de ilusión.



Experiencia artística en la Cárcel de Mujeres El Buen Pastor
Barrios Unidos 2017 | Fotografía Eduardo Jaramillo

Tras observar las huellas de las experiencias artísticas en sus pequeñas manos, su ropa manchada de colores y la plenitud de su expresión, retornan el deseo y la esperanza en las madres por luchar y salir caminando de la mano con sus hijas e hijos, dejando atrás la gran puerta azul.

Andrea Echeverri Flórez, acompañante artístico territorial

Un modelo para transformar el presente: fortalecimiento sobre arte y primera infancia[1]

Laura Victoria Orozco Castillo[2]

[1] La autora agradece los aportes técnicos de Liliana Marulanda, Dayana Molina, Daniel Poveda, Paloma Salgado y Ángela Tapiero del Equipo de Acompañamiento Artístico Territorial. También agradece el trabajo de María Paula Atuesta, Alejandro Baquero Sierra y Liliana Martín García en la construcción del documento final.

[2] Miembro del Equipo Artístico Pedagógico del Programa Nidos.

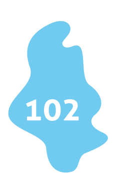


Nos transformamos en la medida en que in-corporamos, hacemos cuerpo esa novedad u otredad, a través del pensamiento. Ante la incógnita, el pensamiento se pone en movimiento, nos provoca, nos acorrala, nos interpela a resignificarnos en lo que somos. Hay transformación porque hay movimiento, porque hay un pasaje de una cosa a otra/s, un transitar de una forma a otra/s.
(Vignale, 2009, p. 4).

Introducción

LEV VIGOTSKI, EN SU ENSAYO "LA IMAGINACIÓN Y EL ARTE EN la infancia", describe dos tipos de impulsos en la conducta humana relacionados con la plasticidad del cerebro, entendida esta como "la propiedad de una sustancia para adaptarse y conservar las huellas de sus cambios" (Vigotski, 2005). El primer impulso, vinculado a la memoria, lo llama "reproductor o reproductivo", pero, además de este, el cerebro tiene otra función no menos importante: la "combinadora o creadora". A partir de estas dos funciones dice:

> Si la actividad del hombre se limitara a reproducir el pasado, él sería un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente (...) A esta actividad creadora del cerebro humano, basada en la combinación, la psicología la llama imaginación o fantasía (...) la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica (Vigotski, 2005, pp. 11-16).



La creación, partiendo de esta idea, surge del aprendizaje que dan las experiencias, de las huellas que se quedan a partir de la repetición de acciones, pero que, posteriormente, le permiten al ser humano modificar su realidad. Es decir, que, en tanto una situación se repite, también se da una modificación en el sujeto y en el suceso; se da una transformación del entorno. En lo que refiere a este texto, la comprensión de la capacidad creadora está fundamentalmente ligada al fortalecimiento de las capacidades del ser creador como aquel que se adapta y renueva en cada contexto, en este caso en torno al arte y a la primera infancia.

El Programa Nidos considera que la primera infancia es un momento fundamental en el desarrollo humano donde suceden cambios, avances y construcciones desde la individualidad de cada ser que están mediados o influenciados por las condiciones, los estímulos y las interacciones que ofrece el medio que habita cada individuo. El programa comprende la gran oportunidad y posibilidad de favorecer y enriquecer ese momento de la vida de las niñas y los niños que atiende, para potenciar su desarrollo a partir de las experiencias artísticas que se diseñan específicamente para la primera infancia.

En el Programa Nidos, el arte para la primera infancia se materializa en una serie de momentos y fenómenos dinámicos que se extienden y transforman en el tiempo en total conversación con las respuestas y propuestas que hacen las niñas y los niños frente a lo que se ha denominado **experiencias artísticas**. El arte para la primera infancia tiene un tiempo propio que se relaciona con el ritmo, los intereses, los deseos y las necesidades de este transcurrir; en ese sentido, es móvil, flexible y está en constante transformación. De allí nace la necesidad de establecer escenarios que enriquezcan el quehacer del programa en dichas relaciones y su conceptualización, ya que su propuesta es innovadora en el sentido de

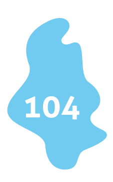
establecer una atención directa de los artistas a los bebés, las niñas, los niños, los cuidadores y las familias gestantes y dado que cuenta con pocos antecedentes en la ciudad y el país.

Desde el año 2013, el programa ha entendido esos escenarios de enriquecimiento como la posibilidad de cualificación de su talento humano y como una oportunidad de construir conocimiento desde el mismo equipo. De igual manera, ha sido un espacio propicio para el diálogo en torno al arte y la primera infancia con actores externos, cuyas experiencias y saberes han aportado a la construcción del proyecto.

Dichos escenarios han adquirido el nombre de "Fortalecimiento artístico y pedagógico", cuyo objetivo es promover la cualificación del talento humano del Programa Nidos para dar respuesta a la necesidad de enriquecimiento técnico y conceptual de orden artístico interdisciplinar sobre la relación de las artes y la primera infancia a partir de espacios y estrategias de reconocimiento de saberes y aprendizaje colaborativo.

¿Por qué un modelo de fortalecimiento interno?

Desde el inicio del Programa Nidos en 2013, se entendió el fortalecimiento como un proceso de construcción colectiva de diversas miradas que se encuentran en torno a la práctica artística en relación con la primera infancia, de forma similar al ejercicio que realiza un lente en una cámara de fotografía que permite encontrar un repertorio de enfoques y perspectivas. En concordancia con lo anterior, se organizaron encuentros semanales de discusión en torno a cuáles eran las herramientas apropiadas desde cada disciplina artística. El objetivo era aportar a la creación de las experiencias artísticas y diseñar actividades para una semana al mes, con el fin de generar prácticas de improvisación y transferencia de saberes con los artistas a favor de la creación de las experiencias artísticas. De este



primer momento aprendimos que debíamos tomar las herramientas y los conceptos de cada disciplina artística que fueran transversales a todas las disciplinas y afines a las necesidades de las niñas y los niños. Por ejemplo, de las artes escénicas se extrajeron técnicas, como la animación de objetos, y conceptos, como la presencia escénica, el lenguaje gestual y la creación de personajes; de la danza, se tomaron las nociones de cuerpo y movimiento, la técnica de contacto y el juego de espejos; en la música, se profundizó en el paisaje sonoro y la noción de ritmo, canción y sonido y de las artes plásticas y visuales se tomaron nociones de color, texturas, imágenes, materiales, luz, oscuridad, juego de tamaños y el concepto de instalación.

Para los artistas, en ese momento, era un reto diseñar experiencias para la primera infancia, de modo que el proyecto se concentró en promover un conocimiento técnico, artístico y pedagógico que debía apropiarse cada uno de los artistas que estaban en atención directa con la población en los territorios. Como respuesta a esta necesidad, desde 2013 hasta hoy, el proyecto ha invitado a expertos nacionales e internacionales en la primera infancia, el desarrollo infantil, los enfoques pedagógicos, las políticas públicas de atención a primera infancia, el juego, la literatura, los lenguajes artísticos y los derechos culturales de la infancia. El proyecto comenzó a convertirse en un nicho de construcción de conocimiento para movilizar y constituir un horizonte de las artes para la primera infancia en la ciudad. Nidos comprendió que la práctica de las artes con la primera infancia es compleja y se compone de diferentes elementos. En las lecciones aprendidas está la importancia de **leer y reconocer los tipos de familias y de comunidades donde se encuentran las niñas y los niños**, tema que fue desarrollado a partir de Javier Gil —experto en educación artística, políticas culturales y comunidades creativas—, quien abordó temas como

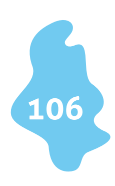
los conceptos de comunidad y las estéticas de las mismas, así como el respeto a la autonomía que tienen los contextos comunitarios en relación a los marcos institucionales.

Juan Carlos Melo, talleristas, asesor pedagógico de la Red-Solare Colombia, y María Adelaida Puerta, directora pedagógica de AEIOTU, fortalecieron en los artistas el **concepto de ambiente** y fueron un ejemplo de construcción de **instalaciones artísticas** en el entorno educativo. Juan Carlos Melo, particularmente, les enseñó a los artistas los conceptos de **cuerpo, espacio y materias** como contextos de la experiencia con las artes y como dimensiones para tener en cuenta en el diseño de las mismas.

En diálogo con Fernando Hernández, profesor e investigador del doctorado de Educación Artística de la Universidad Autónoma de Barcelona, los artistas aprendieron los conceptos de **relatos y narrativas** en los procesos de documentación; a raíz de ello se comenzaron a **realizar narrativas visuales y escritas** para documentar las acciones que realizaban las niñas y los niños.

Otros aprendizajes han ocurrido en Nidos a partir de los encuentros con artistas que aportaron talleres y experiencias. Desde la música, con invitados como Paula Ríos, Julio Brum y Edson Velandia, los artistas aprendieron a realizar experiencias con las niñas y los niños con canciones y sonidos, así como con métodos para **componer canciones y ritmos**. Desde las artes escénicas, Alberto Lozada y el grupo Aranwa de Chile les transmitieron a los artistas la creación de posibles **juegos con instalaciones y vestuarios con materiales reciclados en diversos espacios, así como el desarrollo de la presencia escénica entendida como estar en el presente.**

Las artistas del movimiento corporal, Gisela Castro (bailarina y especialista en yoga para la gestación), Diana Palacios (educadora física y doula) y Brenda Polo (bailarina), les enseñaron a los artistas que **las gestantes y los bebés**



requieren propuestas especializadas para el movimiento corporal. Con ellas experimentaron talleres de ejercicios físicos de movimiento para los bebés y las madres gestantes, así como juegos con imágenes y con texturas. En la conferencia de Ángela Pérez, directora pedagógica del Baby Misi Spa de Bogotá, aprendieron que existen otros pilares de la educación inicial como, por ejemplo, **el agua**. Con Sandra Marcela Durán, los artistas vivieron un taller de didácticas desde el juego donde aprendieron a **crear juegos para la primera infancia** y con Donald de Barros Kerr Junior "Goy" vieron documentales en torno al trabajo infantil y a la forma como este fenómeno consiste esencialmente en la negación del **derecho al juego en la primera infancia**.

Desde el 2015, Nidos exploró una nueva articulación con dos galerías de arte, NC-Arte y Flora, ubicadas en la ciudad de Bogotá. Surgió la inquietud de generar no solo talleres, sino laboratorios de artes plásticas y de arte y naturaleza en los espacios de estas galerías. Con ello nació una nueva lección: promover procesos de creación en diversas temáticas, a lo que se dio el nombre de laboratorios de creación. Desde este momento se realizaron varios escenarios así: el laboratorio de electrónica y materiales reciclados con Jorge Crowe de Argentina y otro de creación en danza con contenidos para la infancia con Teresa Rotenberg, directora del grupo Mafalda, del cual resultó la creación de una obra de danza de 30 minutos que fue presentada a un público infantil.

Otro antecedente importante que influyó en la creación de un modelo de fortalecimiento fue la experiencia del proyecto Cuerpo Sonoro del Ministerio de Cultura. Desde el 2011, Cuerpo Sonoro realizó un proceso de formación para formadores de la primera infancia en ocho ciudades de Colombia. Se realizaron talleres de cuerpo y sonido con una dupla conformada por un músico y un bailarín donde se transmitían

contenidos como técnicas de calentamiento corporal, juegos corporales y gestuales, juegos con sonidos, repertorio de canciones para los niños acompañadas de coreografía y ejercicios de improvisación en sonido y movimiento. Inicialmente se comprendió, desde este referente, que los artistas tenían el reto de lograr que las maestras y madres comunitarias pudieran incorporar herramientas de las artes y promover el derecho de las niñas y los niños a conocer y disfrutar de las artes.

Nidos creó en 2016 todo un potencial para extender los contenidos artísticos de sus fortalecimientos hacia las maestras y madres comunitarias de otros sectores, ejercicio que viene realizando una vez al año. Con esta dinámica, los artistas están aprendiendo a transmitir sus saberes a personas que no siempre son artistas y que están diariamente con las niñas y los niños. Nidos entiende que de esta manera puede llevar las artes a muchos más niñas y niños.

El mayor aprendizaje ha sido en este sentido reconocer los procesos de fortalecimiento como parte de las necesidades y derechos de la primera infancia. La Ley 1804 de 2016 (Congreso de Colombia, 2016), a través de la cual se establece la "Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre", "Promueve la generación de mecanismos necesarios para cualificar progresivamente el talento humano que actualmente está a cargo de la atención a las niñas y los niños más pequeños" (CIPI[3], 2012).

> La estrategia entiende, por cualificación del talento humano, todos los procesos de educación no formal o de acompañamiento que permiten el fortalecimiento de las prácticas

---

[3] Comisión Intersectorial para la Primera Infancia.



> laborales de quienes atienden a las niñas y los niños menores de seis años en los distintos contextos y sectores, de modo que se logre el objetivo del desarrollo integral de los niños y niñas a través de la mejora en la calidad de la atención integral (Contraloría General de la República, 2014).

Esta cualificación

> se concibe como un proceso estructurado en el que las personas actualizan y amplían sus conocimientos, resignifican y movilizan sus creencias, imaginarios, concepciones y saberes, y fortalecen sus capacidades y prácticas cotidianas con el propósito de mejorar en un campo de acción determinado (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2014).

El fortalecimiento dentro del Programa Nidos busca dar respuesta a este requerimiento de la ley, se descubrió dicha necesidad y su propósito desde la puesta en marcha del proyecto, gracias a los retos de la implementación de la atención directa a bebés, mujeres gestantes, niñas, niños y cuidadores familiares. Los procesos de fortalecimiento han evolucionado de acuerdo, tanto a las necesidades artísticas y de creación, como a los requerimientos y las necesidades de la atención integral a la población de primera infancia. Los espacios de fortalecimiento se concibieron en primera instancia para los artistas comunitarios, sin embargo, se han extendido a otros equipos del proyecto, como al Equipo de Acompañamiento Artístico Territorial[4] y al Equipo de Gestión

[4] Equipo de profesionales en áreas de las artes y la pedagogía encargado de liderar los procesos artísticos y pedagógicos de los equipos en el territorio. Este equipo se encarga del acompañamiento y seguimiento a la implementación de las experiencias artísticas y al desempeño de los artistas en las localidades.

Territorial[5], quienes reciben por parte de otros miembros del proyecto fortalecimiento para sus acciones específicas.

Con el ánimo de responder al objetivo general del modelo de fortalecimiento, se deben cumplir diferentes tareas que garantizan la pertinencia, oportunidad y suficiencia de la propuesta. En primer lugar, es necesario identificar, a partir de **diagnósticos participativos**, intereses, expectativas, saberes, recursos y necesidades de los equipos en los lenguajes artísticos y en el desarrollo integral de la primera infancia que puedan fortalecerse, revisarse o transformarse para garantizar la calidad de la atención**.**

Una segunda tarea en el fortalecimiento de Nidos es el desarrollo del **intercambio y el diálogo de saberes** a partir del diseño y la realización de laboratorios de creación, talleres artísticos y pedagógicos, seminarios y actividades para apropiarse de referentes y reconocer procesos de investigación en torno a las artes y la primera infancia. En tercer lugar, se requiere movilizar las actividades de atención en territorio desde un lugar más sensible y atento al contexto que posibilite una **apertura personal a procesos complejos de enriquecimiento y transformación del ser**, es decir, que se generen espacios para el enriquecimiento de la convivencia, la comunicación y las relaciones positivas tanto internas de los equipos, como de los artistas con la población atendida.

En cuarto lugar, el fortalecimiento contribuye a la **construcción de la identidad pedagógica de las acciones y estrategias del proyecto** con relación a la cualificación en la creación, la planeación, la realización, el registro, la documentación y la

---

[5] Es el equipo encargado de las relaciones intersectoriales e interinstitucionales a nivel organizacional que derivan en la programación de la atención en las diferentes localidades según la demanda de estas y la oferta del proyecto.



sistematización de las experiencias artísticas para la primera infancia, así como de la investigación de dicha estrategia. A su vez, se convierte en una gran fuente de contenidos de fortalecimiento para los agentes que trabajan las artes con la primera infancia, aportando a la conceptualización y construcción de un referente sobre los procesos de creación artística para los más pequeños.

Gracias a los diferentes procesos de documentación escrita, gráfica y audiovisual de las distintas estrategias del proyecto y del proceso de sistematización se han promovido acciones de intercambio de saberes y prácticas con otras entidades que trabajan en el marco de la atención integral a la primera infancia.

Características fundamentales del modelo de fortalecimiento de Nidos

Las jornadas de fortalecimiento son espacios de **encuentro entre pares, diálogo de saberes** y **reflexión sobre la práctica** en los que se experimenta, se pone a prueba y se discute el trabajo del proyecto, las creaciones del talento humano y el saber que en cinco años se ha ido instaurando y apropiando. Este saber necesita ser actualizado y transformado cada día y el fortalecimiento se comprende como una **estructura abierta y flexible**, ya que, a pesar de que opera sobre condiciones concretas, se adapta a las múltiples necesidades del proyecto y a las nuevas posibilidades de los lenguajes artísticos para las niñas y los niños. Por lo tanto, no se piensa como una estructura fija de contenidos establecidos, ni como un currículo o un lineamiento para artistas que trabajen con la primera infancia.

El modelo de fortalecimiento busca la movilización de acciones enfocadas a **garantizar una atención de calidad** que cumpla los principios y requisitos de la perspectiva artístico-pedagógica. En este sentido, se articula con el proceso de

acompañamiento a la práctica artística y el seguimiento de las atenciones. Del tal forma, el Fortalecimiento Artístico Pedagógico (FAP) se nutre de la propuesta técnica de atención integral a la primera infancia de la nación en términos de componentes de atención y criterios de calidad. Como requisito para la implementación, el fortalecimiento vela por la **convivencia y el trabajo en equipo** a través de la creación de espacios de diálogo y conexión interpersonales, el liderazgo y la comunicación asertiva, todo esto en torno a la construcción de comunidades de aprendizaje.

Una prioridad de este modelo es la **heterogeneidad**, trabajar desde la diversidad, desde el reconocimiento y la réplica de los saberes de quienes lo conforman y a partir de ellos potenciar las habilidades y capacidades para y en la práctica artística. Por ello, una acción fundamental del fortalecimiento está en la identificación y apropiación de las fortalezas de los artistas comunitarios y de los otros miembros del proyecto que puedan aportar a la construcción de ese saber colectivo. Es igualmente importante la identificación de retos y desafíos de los artistas y el trabajo conjunto para solventarlos, que, a su vez, aporta al ejercicio de aprendizaje de todo el equipo. **Reconocer las habilidades y cualidades** de los artistas comunitarios le permite al proyecto nutrirse desde sí mismo. Esto, dentro de muchos resultados positivos, ha permitido posicionar el fortalecimiento a nivel interno y externo y, a su vez, defenderlo como necesidad y principio del trabajo con y para la primera infancia.

Estas características implican para el proyecto garantizar estos **espacios periódicos semanales**, la **idoneidad del talento humano** que facilita y lidera en el campo artístico y pedagógico[6] y una **documentación rigurosa** del proceso

[6] EAAT: Equipo de Acompañamiento Artístico Territorial.



pedagógico y didáctico y de los resultados creativos, conceptuales y operativos.

El FAP es, a su vez, una gran fuente de acción creativa del proyecto entendiendo lo creativo en dos sentidos: en primer lugar, en relación con los lenguajes, ambientes y dispositivos artísticos elegidos, explorados y abordados para el diseño de las experiencias. En segundo lugar, la acción creativa en torno a la capacidad de dialogar con el contexto y desarrollar un pensamiento divergente que permite transgredir los límites de la cotidianidad y ajustar lo planeado de acuerdo con la realidad de cada entorno. El FAP busca movilizar la acción creativa de cada uno de sus participantes proponiendo retos, movilizando pensamiento e invitando a la experimentación, para esto se divide en dos espacios fundamentales: el fortalecimiento artístico pedagógico territorial y los laboratorios de creación.

Fortalecimiento Artístico Pedagógico (FAP) territorial

Este escenario de fortalecimiento se realiza dentro de los equipos territoriales que atienden en las diferentes localidades del distrito. Es liderado principalmente por un acompañante artístico territorial asignado a cada territorio y en él participan los artistas comunitarios de la localidad, quienes, eventualmente y de común acuerdo, comparten a través de diferentes metodologías sus saberes específicos con el equipo, en dichas ocasiones son ellos quienes lideran el fortalecimiento.

Este espacio está centrado en la experimentación hacia la creación, cuna del acto creativo de los artistas donde se movilizan ideas y se dialoga con el otro sobre los intereses artísticos, se generan nuevas formas de implementación de

las experiencias artísticas y se ponen a prueba los dispositivos, instalaciones y experiencias artísticas. De igual manera, en el FAP también se piensa en la apropiación del rol del artista en la comunidad y el territorio y en las relaciones de carácter artístico y pedagógico que se dan con estos. Este es un espacio por naturaleza colaborativo, promotor de la creación colectiva a partir de un foco de investigación y creación.

Al saber que muchos de los artistas que entran a trabajar en Nidos tienen poca experiencia en relación con las artes en y para la primera infancia, se han desarrollado estrategias de **fortalecimiento artístico disciplinar** que integran herramientas pedagógicas en la práctica artística interdisciplinar para promover el involucramiento de las niñas y los niños en la experiencia, el respeto a la individualidad, la promoción de la participación infantil y la convivencia de las niñas y los niños y la observación y el seguimiento de sus capacidades. Esto se da a partir de talleres, laboratorios, conversatorios y otras acciones que implican el intercambio de saberes desde la vivencia, la práctica y la teoría entre los miembros del equipo territorial y a partir de la reflexión para hacer ajustes a los diferentes momentos del desarrollo infantil desde la gestación y la práctica conductual de los saberes abordados.

Este tipo de espacios ha permitido a lo largo del tiempo apropiar y transformar diversas técnicas de las artes hacia la consolidación de habilidades interdisciplinares en los artistas. Gracias a ellas, se ha dado un cambio paulatino en las maneras en que los artistas llegan a las niñas y los niños y se han conjugado con saberes que le permiten al artista jugar, explorar y crear desde la novedad, desde el reto que implica un saber que no es el propio y que lo pone incluso en un lugar similar al de las niñas y los niños: la incertidumbre. Dentro de los hallazgos que se destacan por su recurrencia en los FAP y por sus efectos positivos en las niñas y los niños están los siguientes:



- **El cuerpo en movimiento:** se busca impulsar el gesto desde el cuerpo incluyendo elementos que permitan la conciencia corporal, la tonificación muscular, el equilibrio, la fuerza, flexibilidad, las velocidades y el control postural. Estas activaciones del cuerpo, no solo están trazadas por ejercicios meramente técnicos o juegos sobre diversas dinámicas de movimiento (Laban, 1994), también incluyen prácticas de meditación desde el yoga, la danza Butō y nociones del ritmo como en las danzas afro y estudios de movimiento rítmico (Roth, 2010) que ayudan a adquirir ideas y herramientas de exploración desde el cuerpo para crear secuencias y coreografías que enriquecen la puesta en escena y las dinámicas relacionales a partir del mismo en las experiencias artísticas.
- **La lectura y la creación literaria:** es muy común encontrar experiencias artísticas inspiradas en literatura infantil. Sin embargo, autores como Joëlle Turin (2015), nos invitan, constantemente, a la reflexión sobre la lectura no solo para contar una historia, sino para relacionarnos con un lugar, con una emoción o con otras personas de la comunidad. Se han abarcado aspectos técnicos de nuevas tendencias de composición y análisis literario como la literatura expandida y la lectura dramática. Del mismo modo, los juegos de construcción de significado y acumulación de las palabras promueven la composición de cuentos que pueden relacionarse con la idea central de la experiencia artística.
- **El sonido y la música:** por un lado, la construcción de objetos sonoros o instrumentos resulta una práctica importante para los artistas. Allí las técnicas tienen que ver con el dominio de la maquinaria (como *mototool*, serruchos, alicates, cortafrío y lijas) y el manejo de

aspectos de las materias y los materiales (la selección y el uso de pegamentos y siliconas, entre otros). En la construcción musical, las técnicas incluyen el uso correcto de la voz a partir de la técnica vocal, ya que los artistas no solo usan canciones para algunos juegos o encuentros al interior de la experiencia artística, sino también deben cuidarse con el fin de no presentar enfermedades como nódulos o problemas en el aparato fonador. Igualmente, se trabaja la técnica de agarre instrumental para la exploración y el dominio de diferentes instrumentos, particularmente los instrumentos de percusión y cuerda tradicional. Se abarcan temas muy puntuales de la gramática y composición musical como secuencias armónicas básicas o rítmicas para acompañar una canción infantil o para propiciar recorridos con los niños de un lugar a otro (Suzuki, 1983). La creación de paisajes sonoros (Schafer, 1993) es también fundamental para el acompañamiento y la ambientación sonora de las experiencias, así como una vía para trabajar la improvisación musical dentro de ellas y una manera de impulsar exploraciones del cuerpo con dispositivos al interior de la experiencia. Finalmente, aparece la percusión corporal, una búsqueda de tímbricas que se producen al percutir sobre alguna parte del cuerpo y frotar con las manos. Esta tiene un desarrollo técnico amplio en cuanto a construcción rítmica y está claramente relacionada con el cuerpo en movimiento (Jaques-Dalcroze, 1983).

- **El desarrollo de la habilidades escénicas:** aquí se parte del desarrollo de la atención y la presencia escénica (Barba y Savarese, 2009) como puntos de anclaje para todo experiencia que involucre al cuerpo como materia expresiva y comunicativa, pues no están vinculadas

únicamente a la creación artística, sino también al mero acto de comunicación cotidiana en la experiencia. A partir de estos puntos se llega también a la creación de personajes (Stanislavski, 1936) que enriquezcan las formas de dialogar con las niñas y los niños y sus lenguajes, aportando al ejercicio de recordar la experiencia. Esta misma creación está vinculada a la narración oral y al desarrollo del gesto corporal escénico como acciones que permiten la interlocución a través de diversos lenguajes como la jeringonza[7] o el mismo silencio, la primera muy común en el *clown* y la segunda propia del mimo y del teatro físico y gestual (Ducreux, 2000). La animación corporal y de objetos propone también nuevas formas de generar espacios de interacción con la materia e implica para los artistas el desarrollo de capacidades técnicas provenientes del teatro de títeres (Converso, 2000). Así como se fortalecen habilidades y capacidades provenientes de diversas corrientes teatrales, la improvisación es transversal a todo ejercicio de creación y exploración y aquí se fortalece como una herramienta creativa que permite incorporar y construir a partir de los elementos emergentes que aparecen en el tiempo, el espacio y la subjetividad de las niñas y los niños al interior de las experiencias artísticas, son aquellos que sostienen la deriva y libertad en el juego. Proveniente también de las artes escénicas, la dramaturgia supone un ejercicio de creación fundamental para las experiencias artísticas que le da a los artistas la posibilidad de trabajar

[7] Variante lúdica del lenguaje o lenguaje inventado que se usa comúnmente en el teatro para la creación de historias.

desde guiones o estructuras narrativas propias del teatro llevando incluso a comprender la experiencia como una puesta en escena (Bogart, 2007). Como parte importante de las acciones colaborativas en el proyecto, la creación colectiva es un ejercicio que le propone a los artistas diálogos creativos no solo en torno a lo escénico, sino también en torno a todos los contextos de creación de experiencias artísticas.

- **Lo plástico y la instalación.** Dibujo expandido: la noción de dibujo y las diferentes maneras en que se puede dibujar, tanto con partes del cuerpo (Orrico, 2012 y Long, 2018), como con diferentes tipos de lienzos y distintos materiales, la documentación a través de la fotografía y el video. Es una técnica y un requisito transversal que ha aportado a la visibilización de las acciones que se dan en el territorio dentro y fuera del proyecto. A partir de esta idea se ha consolidado el uso de "narrativas visuales" (Casona y Ruiz, 2017), historias que, a través de la fotografía, dan cuenta de los hallazgos de la experiencia. Se ha tenido en mente que, cuando se busca una imagen de calidad, es vital nutrir también la mirada, por eso, para el artista de Nidos ha sido fundamental, a través de estos espacios, aprender a observar, a estar atento y alerta, a leer el contexto, percibir lo que sucede en la niña o el niño en la exploración y, de esta manera, lograr capturar la esencia de la experiencia.
- **La relevancia del juego.** La construcción de personajes, las dinámicas con sonidos y movimiento, la animación de objetos y la construcción de dispositivos y exploración de materias están atravesadas por el juego. Por ejemplo, algunos de los dispositivos que se ponen en escena para las niñas y los niños se han convertido en juguetes artísticos; las niñas y los niños establecen con estos

> nuevas relaciones tanto en lo simbólico como en lo que representan. Así mismo ocurre con las instalaciones que se pensaban originalmente bajo una estética "infantil" de colores y que ahora se piensan más en sus cualidades polifuncionales y en cómo permiten el juego. Los artistas de Nidos han aprendido que el juego, como dice Pescetti (2018), "no es una herramienta de adiestramiento" (Pescetti, 2018, p. 38), sino una "herramienta de la alegría, y la alegría, además de valer en sí misma, es una herramienta de la libertad" (Pescetti, 2018, p. 39).

Al igual que sucede con las técnicas disciplinares, la **identificación y apropiación de referentes de** arte en la primera infancia es un hito reciente, lo que realmente nos ha llevado a ponernos en la deriva de explorar, probar e incluso errar en múltiples aspectos. Para este caso ha sido fundamental la curiosidad y, dado que los referentes de arte para la primera infancia no son muchos o al menos no son ampliamente visibles, cada equipo y artista se da a la tarea de indagar según sus intereses conceptos, provocaciones o experiencias que puedan aportar a su trabajo creativo y le puedan plantear nuevas formas de relacionarse con las niñas y los niños, de proponerles otras miradas y posibilidades de exploración. Dichos referentes sustentan artística, pedagógica, conceptual y metodológicamente las acciones de creación del proyecto y se abordan a través de lecturas, visitas a museos y galerías, uso de material audiovisual y desarrollo de seminarios.

Como se mencionaba anteriormente, la deriva, y desde ella la **improvisación**, comprendida como "un proceso para crear ideas espontáneas sin planificación previa ni refinamiento de la idea creativa" (Sowden, Clements, Redlich y Lewis, 2015, p. 6), es decir, una forma de creatividad espontánea que le permite al artista ajustar lo creado a diferentes

contextos, modificar ideas y propuestas *in situ* y a dialogar con las niñas y los niños desde sus formas de interactuar sin perder de vista su intención y sin limitar el juego y la exploración libres, es un elemento primario para la **creación, planeación y ejecución de experiencias.** Este proceso lleva a los equipos al debate de ideas, la experimentación artística, la creación de contenidos, dispositivos e instalaciones y al intercambio de experiencias. Todo esto va encaminado a fortalecer y garantizar una adecuada creación y ejecución de las ya mencionadas experiencias no solo en términos artísticos, sino también pedagógicos.

Crear implica para los artistas de Nidos poner a prueba, es decir, que, si bien se realiza una planeación, el fortalecimiento es también un espacio para ajustar, sondear aquello que funciona o no y fortalecer también el discurso desde aprender a ser críticos y honestos con el propio quehacer.

Dentro de este tipo de espacios, una de las apuestas más enriquecedoras ha sido crear con los artistas la oportunidad de exponerse, de contar sus historias y experiencias; socializar sus hallazgos con el otro es una forma de crear nuevos conceptos y renovar sus prácticas. Un ejemplo de ello ocurre cuando la artista Natalia Díaz expone en un FAP las diferentes posiciones corporales que ha identificado en las niñas y los niños a la hora de interactuar con la instalación y los dispositivos y cómo dichas posturas han aportado a la transformación de la experiencia. A partir de esta idea podríamos decir que Natalia, al igual que muchos otros artistas en diferentes aspectos, ha caracterizado interacciones que enriquecen la creación y ha hecho un gran aporte al ejercicio de **documentación y sistematización** de hallazgos en el proyecto. Esto es también fomentado por lecturas colectivas de la sistematización, talleres de escritura y de observación y espacios para compartir narrativas visuales y bitácoras.



En el FAP también se abordan y revitalizan la **lectura y el análisis situacional,** un ejercicio que requiere la observación y la escucha de la cotidianidad de las realidades de las niñas y los niños y los propios artistas. Para ello, durante las jornadas de fortalecimiento se promueven escenarios de diálogo de percepciones de la realidad donde se cualifica el registro y ordenamiento crítico de la lectura de la situación vital de las niñas y los niños con varios focos, teniendo siempre presente los procesos sensibles, creativos y psicosociales que desencadenan las artes a través del proyecto Nidos en la vida de las personas, los grupos y las comunidades. En este sentido, se hace hincapié en los intereses, las capacidades y particularidades de las niñas y los niños, las dinámicas familiares (participación, expresión del afecto y promoción de la autonomía), la organización, los procesos y la actividades propias de las entidades que atienden la primera infancia (jardines infantiles, centros de desarrollo infantil, hogares comunitarios, reclusorios, casas de pensamiento intercultural), los procesos comunitarios y el lugar de los artistas en el entramado de relaciones.

Se destaca una inquietud constante que gravita dentro de la planeación de varios artistas gracias al reconocimiento de la situación de los contextos en los que transcurre la cotidianidad de las niñas y los niños y sus intereses: acercarlos a escenarios y ambientes con los que no tienen contacto directo, o en los que su acceso es bastante restringido debido a las condiciones geográficas y sociales en los cuales están inmersos. De tal suerte que, gracias a esta lectura situacional, se han desarrollado experiencias que promueven el contacto con el agua: la acepción básica de su materialidad, así como su manifestación ecosistémica en la laguna, el río, la playa o el fondo del mar. También se ha visto el interés de las niñas y los niños por viajar a países extranjeros (e.g. México o Japón), por conocer animales de la selva, la sabana o que viven bajo tierra (a través de safaris o excavaciones)

o por co-crear mundos imaginarios (e. g. el bosque de criaturas o un lugar de dragones). Todo lo anterior promueve la exploración del medio, da la posibilidad de que los participantes puedan libremente potenciar su imaginación y recrear escenarios y vivencias a través el juego.

"¿Y nosotros qué?", dirían los acompañantes artístico-territoriales y los gestores territoriales

Los equipos de líderes también viven procesos de fortalecimiento acordes a sus necesidades y responsabilidades, procesos que, a su vez, nutren la investigación y la implementación de nuevas prácticas en el territorio. En el caso de la gestión territorial, el fortalecimiento ha aportado a la visión y al diálogo comunitario con el proyecto una mirada más cercana a las dinámicas territoriales que reconoce la política pública. A su vez, en el equipo de acompañamiento artístico ha sido fundamental generar espacios para la renovación de prácticas artísticas y pedagógicas con diferentes poblaciones que cada vez requieren mayor atención a la hora de la creación, como es el caso de las mujeres gestantes, las niñas y los niños con capacidades diversas y la población con enfoque diferencial, entre otras.

Dichos escenarios con ambos equipos han permitido visibilizar las riquezas que también hay dentro de ellos y la necesidad de seguir enriqueciendo el quehacer del líder como una figura que no solo da línea técnica y acompaña desde esta idea a un equipo territorial, sino que también se encarga de mantener el engranaje del mismo en términos de motivación e inspiración, promoción de climas laborales positivos y la convivencia laboral. Para ello, se trabaja, desde un modelo de aprendizaje estructurado y con herramientas de aprendizaje *outdoor* y vivenciales, la cualificación en competencias psicosociales con habilidades específicas para la escucha, la



retroalimentación, la petición de ayuda, el manejo de conversaciones difíciles, preguntar y opinar, las presentaciones orales y la resolución de problemas interpersonales.

Laboratorios de creación

Así como el FAP está enfocado en el mundo de la experiencia artística para el territorio, estos escenarios están, principalmente, enfocados en el arte como experiencia para el artista creador. Estos laboratorios son espacios de fortalecimiento artístico enfocados en la exploración, experimentación y creación artística libre de quienes participan según la línea de trabajo para que, desde diferentes enfoques disciplinares, enriquezcan las habilidades y destrezas de los artistas con relación al arte y con otras áreas del conocimiento. Sin embargo, no tienen el objetivo de promover un proceso o producto creativo para las niñas y los niños. Al no estar enfocados en las prácticas de atención en territorio, sino en el encuentro con nuevos lenguajes y formas de crear que indirectamente inciden en la apropiación y el desarrollo de nuevas prácticas en el proyecto, son en su esencia escenarios para revitalizar los intereses de los artistas, su identidad como creadores e investigadores en el área y tener la posibilidad de retarse, desde su práctica artística habitual, en prácticas ajenas e incluso riesgosas e incómodas desde la deriva.

Los laboratorios de creación han evolucionado a través del tiempo. Surgieron como una nueva forma de materializar los principios, componentes y ejes de la experiencia artística para transformar y darles vida a los espacios. En un principio, los laboratorios surgieron a partir de las "modalidades"[8], donde se

[8] En 2015 se crearon modalidades de trabajo que respondían a cada tipo de atención: intervenciones artísticas, espacios adecuados, ámbito

plantearon las primeras nociones: allí surgieron laboratorios sobre ideas como la miniatura (Bachelard, 1993)[9], la relación entre arte y naturaleza a través de gabinetes de curiosidades[10], el espacio[11] y las múltiples formas de habitarlo, instalarlo y darle un nuevo significado. Posteriormente, estos laboratorios mudaron a los siguientes escenarios interdisciplinares: (a) la animación corporal y de objetos a través de la exploración de materiales y del cuerpo como materia dinámica y expresiva, (b) las relaciones entre la danza y la literatura o la literatura y la creación transmedia, como formas de expandir la palabra, (c) el arte, la ciencia y la tecnología, (d) la transformación de materiales en objetos de artes y (e) la relación entre imagen y territorio a través de la exploración de herramientas audiovisuales y las dinámicas territoriales.

Recientemente, se han desarrollado laboratorios sobre (a) arte, arquitectura y espacio público, explorando la noción que tenemos de este último, su habitabilidad y las relaciones que, desde el arte, la comunidad y el proyecto, se establecen con él; (b) arte y patrimonio, sus diversas nociones,

---

familiar y ámbito institucional. Los fortalecimientos estaban enfocados en ese momento en el trabajo particular sobre las dinámicas en el territorio.

[9] Esta se trabajó a partir del capítulo "La miniatura" del texto *La poética del espacio* de Gastón Bachelard y se denominó "Arte en conserva". Se crearon historias dentro de pequeños frascos de vidrio a partir de una lámina de chocolatina Jet.

[10] Herramienta usada por los coleccionistas para almacenar antigüedades y objetos excéntricos de diversas partes del mundo. Existían diferentes tipos de gabinetes, varios de los cuales estaban dedicados la naturaleza.

[11] Como uno de los ejes de la experiencia, se plantean laboratorios para explorar diversas formas de transformarlo y de crear a partir de él. Aquí se usa como un fuerte referente la escuela Reggio Emilia y su concepto de ambiente como tercer educador.



principalmente la inmaterial, la sonoridad y musicalidad que guarda nuestro país y que es vital en nuestra memoria colectiva no solo desde lo arquitectónico. En este sentido, los laboratorios son los escenarios donde se expande el espíritu creativo del proyecto a relaciones que no se habían pensado en función de la primera infancia y el arte.

Lente

La Lente es el escenario de visibilización y posicionamiento de las apuestas creativas artísticas y del proceso de atención en Nidos. De esta forma, se convierte, además, en un espacio para la socialización de procesos de creación, fortalecimiento e investigación del proyecto. La palabra "lente" surge como una metáfora fotográfica que periódicamente se enfoca para dar relevancia a ciertos procesos (hacer *zoom*) y para comprender, valorar y reconocer las acciones del proyecto (al estilo de un gran angular). Cada lente propone entonces una mirada particular al fortalecimiento, enfoca o encuadra desde diferentes perspectivas los procesos de generación de conocimiento de cada equipo y plantea un foco a las acciones creativas más relevantes del año.

La Lente se ha instaurado como una plataforma para compartir de manera global el saber desarrollado, es decir, que dentro de este se plantea que todos los equipos puedan conocer lo que se está desarrollando en los diferentes territorios, en los FAP, en los laboratorios de creación u otros escenarios de fortalecimiento o procesos locales. Los contenidos de La Lente varían, así como sus metodologías que se plantean según el transcurso de las actividades del año y las búsquedas del proyecto. Este escenario es en sí mismo una fuente de conocimiento que moviliza en los equipos nuevas formas de diálogo y fortalecimiento del quehacer en el territorio.

Con relación a otros modelos

Contrastándolo con otros modelos y estrategias de formación a formadores en el sector público y privado, este es un modelo de participación activa que fomenta el diálogo, la experimentación y la creación inter y transdisciplinar, que cuenta con diferentes metodologías y que indudablemente involucra el hacer de los actores dentro de dichos espacios y desdibuja la transmisión unilateral de conocimiento. Dada su constancia y periodicidad, tanto en tiempos como en población, y las estrategias de seguimiento a acciones de aplicación, brinda la posibilidad de visibilizar avances y retos que surgen de los mismos procesos en los equipos y de su efecto en el territorio. Ya que surge desde y hacia el proyecto tiende a una estabilidad y permanencia en el tiempo según la tenga este, principalmente porque los procesos de gestión del conocimiento son transversales a la acción en el territorio.

Retos

El modelo de fortalecimiento artístico pedagógico de Nidos es dinámico y abierto a nuevos aprendizajes y reconoce hoy tres retos principales. El primero consiste en **la dinamización creativa y creadora**, lograr que el quehacer artístico se nutra con nuevos referentes que permitan o faciliten el diseño y la innovación, enriquecer las prácticas y referentes conceptuales y creativos en los escenarios de FAP a partir del ciclo de gestión de conocimiento, la práctica artística privada de algunos elementos del talento humano del proyecto y las alianzas para intercambiar saberes con otros sectores.

Un segundo reto es mantener **un diálogo interdisciplinar e intersectorial sobre las relaciones que se establecen entre las artes y la primera infancia en el marco de la**



atención integral, con el objetivo de continuar construyendo sentidos sobre la promoción del cuidado calificado y la potenciación del desarrollo, el rol de los agentes educativos y las relaciones que promuevan la participación y el reconocimiento de las familias y las comunidades a partir de los lenguajes expresivos, la sensibilidad, la apreciación, el disfrute y la apropiación de las artes.

Finalmente, el tercer reto es **promover la reflexión sobre las estrategias de fortalecimiento a partir de la documentación y el análisis**, lo que implica identificar insumos, contextos, procesos y resultados para una eventual formalización del FAP.

El fortalecimiento es y seguirá siendo un lugar para derivar y crear desde la incertidumbre, para cuestionar y movilizar los propios conceptos y sobre todo un escenario para soñar e imaginar mundos posibles.

Referencias

Bachelard, G. (1993). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Barba, E. y Savarese, N. (2009). *El arte secreto del actor*. México: Escenología.

Bogart, A. (2007). *Los puntos de vista escénicos*. Madrid: Publicaciones de la ADE.

Casona, C. y Ruiz, J. B. (2017). *Narrativa visual*. Recuperado de: http://josebruiz.com/sin-categoria/narrativa-visual-recursos-por-cesar-casona-y-jose-b-ruiz-septiembre-2017/

Comisión Intersectorial para la Primera Infancia. Atención Integral: Prosperidad para la Primera Infancia. (2012). Cartilla *De cero a siempre. Atención integral a la primera infancia.* Recuperado de http://www.deceroasiempre.gov.co/Quie-

nesSomos/Documents/Cartilla-Atencion-Integral-prosperidad-para-primera-infancia.pdf.

Colombia, Congreso de la República. (2016). *Ley 1804 de 2016. Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia. De cero a siempre.* Recuperado de http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/ley_1804_de_2016_-_de_cero_a_siempre-_colom.pdf.

Colombia, Contraloría General de la República. (2014). *Infancia. Resultado de la evaluación a la política pública integral de desarrollo y protección social. Estrategia de atención integral a la primera infancia. De cero a siempre 2010-2014.* Cuaderno 2. Recuperado de https: //www.contraloria.gov.co/documents/20181/465902/02_Primera+Infancia.pdf/673a284e-7541-4d31-ab1d-23d85c4d73fe?version=1.0.

Converso, C. (2000). *El entrenamiento del titiritero*. México: Escenología.

Decroux, E. (2000). *Palabras sobre el mimo*. México: Ediciones El Milagro.

Jaques-Dalcroze, E. (1921). *Rhythm, Music and Education*. Nueva York: GP Putnam's Sons.

Laban, R. (1994). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Long, R. (2018). *Richard Long*. Recuperado de: http://www.richardlong.org/

Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2014). *Referentes técnicos para la cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia*. Cuaderno n° 19. Recuperado de: https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Educacion_inicial/2016/Cualificacion_TalentoHumano.pdf

Orrico, T. (2018). *Dibujos de Penwald*. Recuperado de: https://tonyorrico.com/penwald-drawings/

Pescetti, L. (2018). *Una que sepamos todos. Taller de juegos, música y lectura (para el aula, la casa, el campamento o el club).* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Roth, G. (2010). *Mapas del éxtasis*. México: Editorial Urano.

Schafer, M. (1993). *Voices of Tyranny: Temples of Silence*. Ontario: Arcana Editions.

Sowden, P., Clements, L., Redlich, C. y Lewis, C. (2015). "Improvisation: Facilities Divergent Thinking and Creativity Realizing a Benefit of Primary School Arts Education". *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 128-138.

Stanislavsky, Co. (1936). *La preparación del actor*. Recuperado de: https://escueladeruso.com/wp-content/uploads/2015/09/Stanislavski-Konstantin-Preparacion-Del-Actor.pdf

Suzuki, S. (1983). *Hacia la música por amor*. Río Piedras: Exposition Press.

Turin, J. (2015). *Los grandes libros para los más pe*queños. México: Fondo de Cultura Económica.

Vignale, S. (2009). "Pedagogía de la incertidumbre". *Revista Iberoamericana de Educación*. 48(2), 1-7.

Vigotski, L. S. (2005). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. México: Ediciones Coyoacán.

Reconstruyendo la masculinidad y paternidad en "Al parque con Mi Pá"

DESDE JUNIO DE 2014 IDARTES ORGANIZA UNA CELEBRACIÓN PARA que, en promedio, 200 padres de familia tengan un espacio único para jugar, explorar, cantar y disfrutar con sus hijos. La intención es posicionar a los padres como figuras que también cuidan y transformar las ideas de ellos y de la ciudad sobre su lugar en la crianza.



Al Parque con mi Pá
Santa Fe 2016 | Fotografía Juan Franco

Con niñas y niños en brazos, llegaron al parque Nacional, muchos padres que buscaban regalar y regalarse momentos de juego, creación y experimentación en escenarios fantásticos y a través de viajes por los mundos sonoros y coloridos de las experiencias artísticas que el Programa Nidos y sus artistas les tenían preparadas.



Al Parque con mi Pá
Santa Fe 2017 | Fotografía Arnulfo Velasco

Ahí conocieron lugares increíbles con personajes fantásticos, colores y sensaciones. Fue un encuentro mágico y, en definitiva, una linda manera de compartir una mañana en el parque.



Al Parque con mi Pá
Santa Fe 2018 | Fotografía Dayana Molina

En un momento las niñas, los niños y los padres ingresaron a la casa de un tal monstruo Rosa. ¿Un monstruo rosado? ¿Ese no es un color de princesas? Según la historia, el color rosado estaba cansado justamente de eso, no quería que dijeran que era solo un color de niñas y pretendía ser usado para pintar cualquier cosa en el mundo, hasta un monstruo que no tenía papá.

Las niñas, los niños y los padres lograron, a través de pigmentos y algunas siluetas, regalarle al monstruo Rosa eso que tanto anhelaba: un padre (la verdad fue una gran cantidad de padres, algunos de tonos rosados,otros violetas, morados, o de cualquier color que quisieran usar). Ese día se construyeron vínculos, nuevas relaciones en torno al uso del color y familias, como la del monstruo que ahora contaba con mamá y papá para disfrutar sus juegos.

Diego Fernando Briñez Yunado, artista comunitario



Al Parque con mi Pá
Santa Fe 2018 | Fotografía Diego Briñez

¡El día que los bebés se toman el parque!

A PARTIR DE 2013, UN DÍA AL FINAL DEL AÑO, LOS NIÑOS DE PRIMERA infancia de la ciudad se toman un parque metropolitano para disfrutar de diversas experiencias artísticas. **Bebés al Parque** es una experiencia de gran formato para las niñas y los niños de Bogotá menores de dos años. En un espacio seguro exploran, juegan y disfrutan de la ciudad y las artes de manera libre y autónoma.



Bebés al Parque
Puente Aranda 2017 | Fotografía Diego Filella

En sus diferentes versiones, **Bebés al Parque** ha contado con una infraestructura segura, adecuada y accesible para ofrecerles a las niñas y los niños de la ciudad la posibilidad de entrar en contacto con su sensibilidad, goce, identidad cultural y expresión fuera de sus hogares y jardines.



Bebés al Parque
Puente Aranda 2017 | Fotografía Diego Filella

Los parques se llenan de colores presentes en la tierra, la arena, el agua, los materiales y dispositivos para crear. **Bebés al Parque** entra en furor gracias a que los artistas acompañan con sonrisas y magia a las niñas y los niños asistentes que ese día son visibles en el espacio público.



Bebés al Parque
Puente Aranda 2016 | Fotografía Eduardo Jaramillo

Al recorrer el parque, las niñas y los niños se encuentran con personajes y seres fantásticos que brindan, durante los diferentes eventos, experiencias artísticas únicas e inolvidables.



Bebés al Parque
Tunjuelito 2014 | Fotografía Juan Franco

Las niñas y los niños más pequeños, gracias a estos eventos anuales, disfrutan, en compañía de sus cuidadores familiares, un día para explorar, jugar y apropiarse de la ciudad a través de las artes. A su vez, la ciudad y sus habitantes reconocen la existencia de los más pequeños y la necesidad de garantizar sus derechos culturales y artísticos.

Catalina Contreras Rodríguez, Equipo de Contenidos

Bienestar subjetivo y contextos de desarrollo de niñas y niños de primera infancia atendidos con experiencias artísticas para la primera infancia en Bogotá[1]

Alejandro Baquero Sierra[2] y Ana María Cuenca Córdoba[3]

---

[1] Los autores agradecen a los artistas comunitarios por su aporte en la rigurosa recolección de la información de las familias que da vida a este capítulo y a los gestores territoriales por su tenaz labor de liderar la operación en su localidad y consolidar la información.

[2] Miembro del Equipo Artístico Pedagógico del Programa Nidos.

[3] Responsable del Equipo de Gestión Territorial del Programa Nidos.



Introducción

EL MÁS RECIENTE INFORME DE DESARROLLO HUMANO (PNUD, 2016) muestra que Colombia tiene uno de los niveles de inequidad más altos del mundo con el 45,5 % de la población viviendo por debajo de la línea de pobreza nacional. La situación de las niñas y los niños es especialmente preocupante. Las cifras más recientes muestran que el 56 % de las niñas y los niños, que están entre los cero y los cinco años, vive en la pobreza (DANE, 2016); en el segmento más pobre de la población, el 22 % de las niñas y los niños de cuatro a cinco años no tiene cubrimiento en salud y el 70 % no accede a la educación preescolar. Adicionalmente, se estima que, en las áreas urbanas, el 12 % de las niñas y los niños de cero a cinco años sufre de desnutrición crónica (Bernal, Cadena, Camacho, Cárdenas, Fergusson e Ibáñez, 2012). Esta situación ha generado la necesidad de explorar estrategias dirigidas a reducir el nivel de desigualdad en el país y mitigar los efectos de la pobreza.

En años recientes se ha señalado que, además de otras virtudes, la educación en la primera infancia tiene el potencial de disminuir las desigualdades en el desarrollo de las niñas y los niños, asociadas a su origen socioeconómico y, a largo plazo, reducir problemas como la deserción escolar, el embarazo en adolescentes y el crimen (Heckman, 2008). Por esta razón, en los últimos años y alrededor del mundo, se ha hecho énfasis en el mejoramiento de la calidad de los servicios de educación preescolar, especialmente de aquellos a los que asisten las niñas y los niños más vulnerables dado su nivel socioeconómico.

Colombia no es una excepción a esta tendencia. La política De cero a siempre de la Presidencia de la República consolida y refleja un interés renovado por ampliar el cubrimiento de la educación inicial y mejorar la calidad de los programas existentes para promover el desarrollo desde la primera infancia.



Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, en Colombia las niñas y los niños de bajos recursos siguen teniendo niveles de desarrollo cognitivo que están por debajo de aquellos que crecen en familias más aventajadas. Por ejemplo, a los cinco años de edad las niñas y los niños, que pertenecen al quintil de ingresos más bajos, puntúan más de una desviación estándar por debajo de aquellos del quintil superior de ingresos (Rubio, Pinzón y Gutiérrez, 2010). Por tanto, cuando las niñas y los niños ingresan al colegio por primera vez, ya cuentan con niveles distintos de habilidades que están asociadas a su origen socioeconómico y por lo menos parte de esa heterogeneidad en sus habilidades podría estar relacionada con la variabilidad en la calidad de la educación preescolar que han recibido.

El gobierno distrital de Bogotá tiene una larga tradición en el cuidado de los derechos de la infancia y en los últimos años ha generado un avance muy importante en términos de educación inicial. El cubrimiento de los programas de preescolar se ha ampliado de manera significativa, logrando que cerca del 50 % de las niñas y los niños entre cero y cinco años asista a alguna modalidad formal de cuidado infantil. Asimismo, se han definido estándares y lineamientos técnicos y pedagógicos para mejorar la calidad de los servicios de educación preescolar (SDIS, 2010) y, gracias a este proceso, aproximadamente 240 jardines infantiles privados ya tienen el Registro de Educación Inicial, mientras que los demás han recibido asesoría técnica para lograr certificarse (SDIS, 2016).

Sin embargo, los resultados y las implicaciones de esos avances sobre el desarrollo de las niñas y los niños no han sido suficientemente documentados. Por ejemplo, aún no es claro en qué medida las prácticas pedagógicas y de socialización, que tienen lugar en los salones de educación inicial, promueven el desarrollo de las niñas y los niños más allá de la influencia de sus familias. Mucho menos se han

desarrollado estudios que permitan establecer de manera suficiente y clara la forma como las prácticas artístico-culturales, que se realizan con las niñas y los niños de la primera infancia en el contexto de la educación inicial, movilizan ese proceso de desarrollo e inciden en el bienestar subjetivo de las niñas y los niños, sus familias y demás agentes educativos que participan del proceso.

En relación con esto, el Programa Nidos desarrolló un ejercicio investigativo con el que quiso abordar dichas consideraciones y así fortalecer el conocimiento sobre las implicaciones que tienen las experiencias artísticas en el desarrollo, salud y bienestar de las niñas y los niños de primera infancia en condiciones de vulnerabilidad.

Este documento surgió por el estudio y se fundamenta en los modelos bioecológicos del desarrollo y la teoría sociocultural del desarrollo infantil que lo describen como el resultado de interacciones recíprocas entre los individuos y sus contextos próximos y distales (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Sameroff, 1994); al igual que como un proceso inseparable de la cultura, pues la participación de las niñas y los niños en actividades cotidianas y prácticas propias de su entorno constituye uno de los principales contextos para su desarrollo (Rogoff, 2003).

En concordancia con lo anterior, a partir de la investigación desarrollada, también se movilizó un interés por analizar cómo las familias y los agentes educativos participantes en las experiencias artísticas de Nidos reconocen y participan en prácticas culturales en el contexto que habitan, cuál es su nivel de satisfacción con la oferta que realiza Idartes a través del Programa Nidos y cómo se relaciona este contexto con su bienestar subjetivo y con el desarrollo de sus niñas y niños.

Para ello, el estudio hizo uso de estrategias de investigación cuantitativas y se basó en medidas detalladas de la cantidad y calidad de las prácticas cognitivas y socioemocionales



que las niñas y los niños experimentan en el contexto de la familia y en el marco de las experiencias artísticas para la primera infancia desarrolladas por el Programa Nidos de Idartes.

De esta manera, los resultados encontrados permiten identificar prácticas artísticas y comportamientos que promuevan el bienestar subjetivo y generen contextos favorecedores del desarrollo de las niñas y los niños de primera infancia, para así elaborar recomendaciones específicas o diseñar experiencias artísticas de mayor calidad orientadas hacia esos objetivos.

Felicidad y bienestar subjetivo

Las evaluaciones de las políticas públicas y del desarrollo tradicionalmente tomaban el nivel de renta de los sujetos como una medida para conocer su nivel de bienestar, pero hoy, cada vez más, individuos, organizaciones y organismos reclaman mediciones del bienestar alternativas a la renta (PIB per cápita en los estudios agregados), ya que actualmente es opinión validada por muchos que más renta no se traduce en mayor satisfacción o felicidad (Easterlin, 1974; Sen, 2000; Heylighen y Bernheim, 2000; Layard, 2005; Graham, 2008 y Schimmel, 2009).

En el nuevo contexto, favorecido por la reciente recolección de datos sobre la felicidad a través de importantes encuestas, está floreciendo toda una literatura que da cuerpo a la denominada economía de la felicidad. La incipiente sensibilidad hacia el bienestar subjetivo no se limita al ámbito académico, ni a una parte determinada de la opinión pública, sino que muchos gobiernos, entre los que se destacaron los de Nicolas Sarkozy en Francia y David Cameron en Reino Unido, impulsaron proyectos dentro de sus respectivos países que tuvieran por objeto la recolección de datos sobre el bienestar subjetivo de los ciudadanos.



Los defensores del bienestar subjetivo, como evaluador último del devenir socioeconómico, presentan dos líneas argumentales destacables: 1) critican la figura del evaluador externo que reduce el desarrollo al crecimiento de una selección arbitraria de variables objetivas porque consideran que dicha selección será siempre imperfecta dado que el bienestar de cada individuo está determinado por factores distintos; y 2) entienden que la sensación de felicidad o satisfacción constituye una señal biológica de correcta adaptación al medio en la que se puede confiar como indicador de progreso. Así, todos los problemas que nos pueden hacer dudar sobre la inexorable tendencia hacia una mayor calidad de vida (como los problemas medioambientales o los problemas mentales propios de una sociedad acelerada) o no existen realmente como tales problemas, o son enfrentados y resueltos cuando, superados ciertos niveles de tolerancia, repercuten negativamente en los niveles de bienestar subjetivo de la sociedad. De esta manera, el plan de desarrollo de Bogotá "Bogotá Mejor Para Todos 2016-2020" toma como eje estructural la felicidad de sus ciudadanos como un valor que trasciende la forma tradicional de acercarse al desarrollo humano.

Los tres elementos característicos de una evaluación de bienestar subjetivo incluyen el carácter de la persona, que descansa sobre la propia experiencia; su dimensión global, pues incluye una valoración o juicio de todos los aspectos de su vida; y la necesaria inclusión de medidas positivas, ya que su naturaleza va más allá de la mera ausencia de factores negativos (Vásquez y Hervás, 2009).

Las definiciones de bienestar subjetivo a menudo no aparecen explícitas en la literatura. Son muchos los autores que han tratado de definir la felicidad o el bienestar. De acuerdo con Seligman (2005), estas concepciones se pueden agrupar en torno a tres grandes categorías:



1. **Valorativa**: describe el bienestar como la valoración del individuo de su propia vida en términos positivos. Esta agrupación es la relativa a la "satisfacción con la vida".
2. **Afectiva**: incide en la preponderancia de los sentimientos o afectos positivos sobre los negativos. Este punto de vista empezó con el desarrollo de la escala de balance afectivo. Se afirma que la felicidad resulta del juicio global que la gente hace al comparar sus sentimientos positivos con los negativos. La definición de bienestar, desde esta perspectiva, es más cercana al uso cotidiano que se hace de este término. En este sentido, se entiende que una persona es más feliz cuando en su vida predomina la experiencia afectiva positiva sobre la negativa.
3. **Eudaemónica**: más cercana a los planteamientos filosófico-religiosos concibe la felicidad como una virtud o gracia. Las definiciones, bajo esta perspectiva, se pueden considerar normativas, ya que no se contempla como un bienestar subjetivo, sino más bien como la posesión de una cualidad deseable. En este sentido, cuando Aristóteles y los filósofos clásicos hablan de la eudaemonía, la consideran como un estado deseable al que solo se puede aspirar llevando una vida virtuosa o deseable, calificada como tal desde un particular sistema de valores.

Diferentes investigaciones realizadas en el campo de la psicología positiva (e. g. Vásquez y Hervás, 2008; Vásquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009; Puig y Rubio, 2013) han avanzado mucho en la respuesta mediante procedimientos medibles, controlados y reproducibles. El bienestar subjetivo no es equivalente al hedonismo, a la presencia de placer y a la ausencia de dolor. Dentro de las teorías del bienestar existe una que lo describe como un constructo con cinco componentes. Cada uno de ellos contribuye al estado de felicidad y

tiene tres características: favorece el bienestar, las personas lo buscan como un fin en sí mismo (otorga placer o sentido a la vida) y se puede medir independientemente de los otros elementos. Estos cinco componentes son:

- **La emoción positiva**: esto es el placer, el éxtasis, la comodidad y el aspecto más hedónico de la vida (por ejemplo, lo que produce la comida, el sexo, descansar, mirar la televisión, sentir el agua caliente de la ducha caer en el cuerpo). La mayoría de las personas suelen asociar esto a la felicidad y, sin embargo, es solo un aspecto.
- **El estado de flujo**: es un estado psicológico específico que se experimenta cuando se hace una tarea apasionante (conversar con un amigo, practicar un deporte o jugar en la computadora). Durante esas actividades suceden sobre todo dos cosas: se pierde la noción del tiempo y se pierde la noción de sí mismo. Esto sucede porque bajan la ansiedad y el estado de alerta. Para que exista el flujo (*flow*) tiene que haber un desafío u objetivo que no debe ser muy grande porque sería abrumante, ni muy pequeño porque sería aburrido.
- **El sentido**: este resulta de hacer una tarea significativa por los demás, puede ser desde pasar tiempo con la familia hasta involucrarse en una ONG o ayudar al prójimo en el día a día. Significa encontrar un sentido o propósito de la vida más allá de sí mismo.
- **Los logros, el éxito y la experticia**: son aspectos que ocupan la mente de muchas personas durante gran parte del día. Como ya vimos, ciertos logros no traen necesariamente el incremento de felicidad que se espera, aunque la ciencia encontró que hay personas para las cuales sí funciona porque dichos logros



pueden venir acompañados, aunque no siempre, de emoción positiva, *flow* y sentido.

- **Relaciones positivas**: el estudio psicológico más extenso es de la Universidad de Harvard, la cual recogió datos durante 75 años, y se trata justamente de la felicidad. Se hicieron encuestas a distintas personas cada dos años para ver qué circunstancias y actitudes hacían que mejorara o empeorara su calidad de vida. Los resultados de 2015 (que reúnen los resultados de los 75 años) arrojaron que uno de los factores más importantes es cuánto disfrutaban de las relaciones más íntimas.

Contextos de aprendizaje y desarrollo en la primera infancia

Se ha documentado de manera amplia cómo la primera infancia, que para el contexto colombiano se definió como el periodo de vida que abarca hasta los seis años, es una etapa fundamental para el desarrollo integral de los individuos. Durante estos años, el cerebro en desarrollo es altamente plástico y receptivo al cambio, ya que se establecen miles de millones de circuitos neuronales integrados a través de la interacción de la genética, el ambiente y la experiencia. De igual forma, la evidencia de múltiples disciplinas ha confirmado que invertir en el desarrollo de la primera infancia es una de las formas más rentables para mejorar los logros educativos y aumentar las habilidades, las capacidades y la productividad de los individuos en las sociedades.

El desarrollo de la primera infancia es multidimensional y abarca varios aspectos del bienestar físico, social, emocional y mental. En general, el desarrollo tiene lugar en una

serie de etapas predecibles y comunes: las niñas y los niños se vuelven progresivamente más independientes y aprenden habilidades y capacidades cada vez más avanzadas a medida que crecen. Sin embargo, se desarrollan a diferentes velocidades y pueden alcanzar hitos del desarrollo en diferentes momentos. Lo que se considera desarrollo infantil normal también varía según las culturas y los entornos, ya que las expectativas y las estrategias de crianza pueden diferir no solo entre países, sino también entre grupos culturales, étnicos o religiosos dentro del mismo país, ciudad o comunidad.

Para que este desarrollo sea óptimo, la niña o el niño requiere un ambiente estimulante, nutrientes adecuados e interacción social con cuidadores atentos y dispuestos a favorecer su aprendizaje y potencializar su desarrollo. Las condiciones inseguras, las interacciones negativas o la falta de oportunidades educativas durante estos primeros años pueden conducir a resultados irreversibles, que afectan el potencial de la niña o el niño por el resto de su vida (Bornstein, Britto, Nonoyama–Tarumi, Ota, Petrovic y Putnick, 2012).

Así pues, el contexto del hogar de la niña o el niño juega un papel clave para determinar sus posibilidades de supervivencia y desarrollo. Las condiciones óptimas incluyen un entorno físico seguro y bien organizado, oportunidades para que las niñas y los niños jueguen, exploren y descubran con la presencia de objetos apropiados para su desarrollo.

El acceso a programas de cuidado y educación de buena calidad fuera del hogar es importante para desarrollar en las niñas y los niños de primera infancia las habilidades cognitivas y lingüísticas básicas que necesitan para florecer en la escuela. Dichos programas también pueden fomentar la competencia social y el desarrollo emocional, de hecho, es ampliamente reconocido que la educación y el cuidado en la primera infancia constituyen la base de una educación



básica de alta calidad (Bornstein, Putnick, Lansford, Deater–Deckard y Bradley, 2015).

Unicef supervisa e informa sobre una variedad de dominios del desarrollo y el bienestar infantil donde están incluidos, por ejemplo, el estado nutricional, la inmunización y las prácticas parentales. Si bien los datos para estas áreas están disponibles para muchos países, no hay informes sistemáticos sobre otros aspectos importantes del desarrollo de la primera infancia. Por ello, Unicef ha estado trabajando con los países para cerrar esta brecha de conocimiento y desarrollar indicadores específicos en tres áreas vitales:

- Calidad de atención.
- Acceso a cuidado y educación de la primera infancia.
- Estado general de desarrollo de las niñas y los niños.

Los datos en las tres áreas se están recopilando a través de las Encuestas de Indicadores Múltiples (MICS), apoyadas por Unicef, que tienen un módulo estándar sobre el desarrollo de la primera infancia.

Algunos de los indicadores incluidos en MICS capturan las condiciones de cuidado dentro del entorno del hogar de una niña o un niño, incluyendo la disponibilidad/variedad de los materiales de aprendizaje en el hogar, el apoyo de los adultos para el aprendizaje y la preparación escolar. Los materiales de aprendizaje incluyen libros y materiales de juego definidos como objetos domésticos, objetos que se encuentran afuera (como palos, rocas, conchas, etc.), juguetes hechos en casa y juguetes fabricados. Las actividades que promueven el aprendizaje y la preparación para la escuela incluyen leer libros, contar historias, cantar canciones, sacar a la niña o al niño fuera del hogar, jugar con ella o con él y nombrar, contar o dibujar cosas (Bornstein y Putnick, 2012). Relacionado

con esto, algunas encuestas demográficas y de salud y otras encuestas nacionales de hogares, también han recopilado información sobre el desarrollo de la primera infancia, generalmente con las versiones estándar o modificadas del módulo MICS. Esto, junto con la evidencia existente sobre el cerebro en desarrollo y otras encuestas de hogares, proporciona un caso convincente para intervenciones más efectivas y específicas con mejores recursos para favorecer el desarrollo de la primera infancia.

Prácticas artísticas y consumo cultural

Las prácticas artísticas se pueden entender como experiencias y pensamientos que están mediados por la percepción, la emoción, el sentimiento, la imaginación y la razón de quienes participan en ellas. Desde sus dimensiones creadoras y transformadoras, se convierten en parte importante de la configuración de la subjetividad personal y colectiva de los seres humanos desde la infancia y a lo largo de la vida (Ministerio de Cultura, 2010).

De esta manera, se comprende el arte como elemento facilitador de la creación de sentido y generador de formas alternas de existencia, a partir de la libertad expresiva y creadora que ofrece a los individuos.

En los últimos años, en Latinoamérica se han desarrollado numerosos estudios sobre consumo y práctica cultural, que han posibilitado tener estadísticas y datos sobre la asistencia y participación de las personas a espectáculos y diversas manifestaciones artísticas y culturales y también sobre las expectativas y opiniones que los ciudadanos tienen sobre la oferta cultural (pública y privada) a la que tienen acceso; lo cual por supuesto ha permitido reconocer las preferencias y los hábitos culturales de las personas en los países latinoamericanos y ha servido de insumo importante para



el diseño de políticas públicas relacionadas con el tema. Sin embargo, como es evidente, se hace necesario generar reflexiones teóricas y metodológicas sobre las prácticas artísticas, desde la comprensión que aquí se expone y analiza, y cómo estas se relacionan con la vida y el bienestar de los individuos (Conaculta, 2004).

Adicional a ello, tal como lo expresa Sunkel (2002), los estudios que se han realizado no siempre se han hecho de manera sistemática, ni han sido usados en los momentos en que se elaboran las políticas. Él menciona que se requiere de la elaboración permanente de instrumentos de recolección de información, metodologías y marcos teóricos o conceptuales que posibiliten el análisis de las prácticas culturales en sus variaciones y especificidad.

En lo que se relaciona con el consumo cultural, es posible entenderlo como el territorio donde se construyen los vínculos e imaginarios sociales y donde los individuos encuentran los sentidos de pertenencia a una comunidad (García Canclini, 1999). Esta definición da cuenta de los significados sociales que se aúnan a la posesión o al consumo de los bienes materiales más que a la dimensión netamente económica de uso para la satisfacción de necesidades.

De esta manera, al estudiar los consumos culturales, adicional a la relación que los individuos tienen con los bienes y servicios culturales disponibles, se deben considerar sus expectativas de acceso a una oferta cultural, las expectativas de servicios de cultura que deberían ofrecer los municipios o los gobiernos centrales, las expectativas de políticas públicas que protejan el patrimonio tangible e intangible de algunas comunidades, las expectativas sobre su vida y la de sus hijos en un futuro cercano y las que están vinculadas a las ofertas culturales locales para ellos y sus familias (Quevedo, s.f.).

Específicamente en Colombia, en el año 2016 el DANE realizó una encuesta de consumo cultural (ECC) que tuvo como propósito caracterizar las prácticas culturales asociadas al consumo cultural de la población de cinco años sobre todo en las cabeceras municipales del país. Dicha encuesta se centró en los siguientes contenidos temáticos: asistencia a presentaciones y espectáculos culturales, lectura, audiovisuales, asistencia a espacios culturales y formación y práctica cultural y permitió dar cuenta de la distribución porcentual de personas por regiones que, según el criterio, asistieron o participaron en actividades o prácticas culturales en el país.

Objetivos

Objetivo general

- Establecer las relaciones entre bienestar subjetivo, prácticas artísticas y consumo cultural, actitudes hacia el arte y la satisfacción de los adultos según la participación que tengan con sus niñas y niños en experiencias artísticas para la primera infancia en Bogotá.

Objetivos específicos

- Caracterizar el estado de bienestar subjetivo de los participantes adultos en las experiencias artísticas para la primera infancia y su relación con variables de orden sociodemográfico.
- Identificar las prácticas artísticas y los consumos culturales más frecuentes en los adultos que participan en el Programa Nidos.



- Determinar el nivel de satisfacción de los participantes adultos en las experiencias artísticas para la primera infancia.
- Reconocer los contextos de desarrollo infantil temprano en términos de recursos y prácticas.

Desarrollo metodológico

Participantes

Los participantes en este estudio fueron cuidadoras familiares y agentes educativas de niñas y niños de primera infancia que participaron en las experiencias artísticas del Programa Nidos. Arte en Primera Infancia durante el año 2017. El muestreo fue de conveniencia entre grupos atendidos por lo menos durante cinco meses por el proyecto en 15 territorios de la ciudad de Bogotá.

Instrumentos

- ***Cuestionario de datos sociodemográficos* ad hoc*:*** recogió la información previo consentimiento informado de la persona participante, su edad, nivel educativo, localidad y tipo de residencia y su reconocimiento de género, víctima de conflicto armado, discapacidad y étnico.
- ***Prácticas y consumos culturales de la ficha de caracterización sociofamiliar de la modalidad familiar de atención integral a la primera infancia del ICBF*:** se extrajo y se ajustó una pregunta de la caracterización sociofamiliar de 2016 del ICBF para conocer entre 12 opciones cuáles ha realizado el participante en el último mes.

- ***Cuestionario de Salud Mental de Goldberg de 12 ítems (GHQ-12):*** ha demostrado ser una herramienta efectiva para la valoración de la salud mental en la población general y en la población clínica, siendo uno de los instrumentos de tamizaje validado más utilizado en todo el mundo y uno de los más recomendados para ser empleado en encuestas de salud. Este instrumento, que fue desarrollado por Goldberg y Blackwell en la década del setenta, es una técnica elaborada en el Hospital Universitario de Mánchester, Inglaterra, dando respuesta a la necesidad de los médicos y profesionales de la salud de detectar y evaluar objetivamente los niveles de salud. A raíz de esto, se creó un cuestionario de autorreporte de salud general. Este cuestionario inicial constaba de 60 ítems, pero se han creado versiones abreviadas con 36, 30, 28, 20 y 12 ítems, respectivamente (Sánchez-López y Dresch, 2008).
  El cuestionario surgió con el propósito de identificar dos tipos de problemas: la incapacidad para realizar las actividades diarias normales o adaptativas y la manifestación de fenómenos perturbadores y síntomas psicopatológicos en el sujeto, centrándose en alteraciones psicopatológicas muy básicas y conductas desadaptativas menores a nivel personal y social (Godoy-Izquierdo, Godoy, López Torrecillas y Sánchez-Barrera, 2002).
- ***Escala de Experiencia Positiva y Negativa (SPANE)***: el SPANE es un cuestionario de 12 ítems que incluye seis ítems para evaluar los sentimientos positivos y seis ítems para evaluar los sentimientos negativos y los dos se pueden combinar para crear un puntaje de equilibrio. Esta breve escala de 12 elementos tiene una serie de características deseables en comparación con las



medidas anteriores de emociones positivas y negativas. En particular, la escala evalúa con unos pocos elementos una amplia gama de experiencias y sentimientos negativos y positivos, no solo los de cierto tipo, y se basa en la cantidad de tiempo durante el que se experimentaron los sentimientos en las últimas cuatro semanas. La escala converge bien con las medidas de las emociones y el bienestar afectivo (Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi y Biswas-Diener, 2009).

- ***Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS):*** la escala SWLS se ha utilizado ampliamente como una medida del componente de satisfacción vital del bienestar subjetivo. Se ha demostrado que los puntajes en el SWLS se correlacionan con medidas de salud mental y son predictivos de comportamientos futuros, como los intentos de suicidio. En el área de la psicología de la salud, la SWLS se ha utilizado para medir la calidad de vida subjetiva de las personas que experimentan problemas de salud graves. La escala consta de cinco ítems que evalúan la satisfacción con la vida a través del juicio global que hacen las personas sobre esta. Este instrumento se ha utilizado en una gran cantidad de estudios y ha mostrado obtener muy buenas propiedades psicométricas (Kobau, Sniezek, Zack, Lucas y Burns, 2010).
- ***Encuesta de Actitudes hacia el Arte* Ad Hoc*:*** se diseñaron nueve afirmaciones sobre las prácticas artísticas, el trabajo de los artistas y la vivencia del arte en la vida cotidiana. Con esto se buscaba conocer la favorabilidad de las personas participantes respecto a estos tópicos.
- ***Módulo de Aprendizaje y Desarrollo Infantil Temprano de la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados 3 (MICS-3)***: Unicef (2014) patrocina la recolección de información a través de las Encuestas de Indicadores

Múltiples por Conglomerados (MICS, por sus siglas en inglés). Se trata de una encuesta de hogares por muestreo que produce estimaciones estadísticamente sólidas e internacionalmente comparables de variables socioeconómicas y de salud. Desde su inicio en 1995, se han implementado más de 200 encuestas en más de 130 países de bajos y medianos ingresos mediante cuatro rondas de muestreos. Constan de una serie de preguntas para evaluar varios indicadores de apoyo para el aprendizaje durante los primeros años de la niñez y la preparación para la escuela. Estas preguntas se relacionan con todas las niñas y todos los niños menores de cinco años. La disposición de las niñas y los niños pequeños para la escolaridad depende en un alto grado de un ambiente familiar que fomente el aprendizaje y el desarrollo de la niña y del niño. Muchos estudios realizados en distintas partes del mundo han demostrado que las niñas y los niños que provienen de hogares en donde están expuestos a una variedad de experiencias de aprendizaje y donde interactúan con regularidad con miembros adultos de la familia tienen más probabilidades de tener éxito durante sus primero años escolares. Además, la experiencia ha demostrado que es posible alentar y apoyar los esfuerzos de los padres por brindar dichas experiencias a sus hijos e hijas pequeños, mediante estrategias de intervención apropiadas.

La información que brindan las preguntas BR8A-F permiten evaluar si el ambiente de aprendizaje de la niña o el niño en el hogar es adecuado. El grado de participación del padre en el aprendizaje de su hija o hijo también puede estimarse por medio de las respuestas a estas preguntas. Las preguntas indagan si alguno



de los miembros adultos del hogar (es decir, cualquier persona mayor de 15 años) ha participado en una serie de actividades específicas con la niña o el niño que sean estimulantes para su desarrollo.

- ***Encuesta de satisfacción con las experiencias artísticas a la primera infancia:*** se formularon tres afirmaciones para conocer qué tan satisfechos estaban los participantes con la vivencia de las experiencias artísticas del proyecto.

Procedimiento

Luego de identificar los grupos que cumplían con el requisito de tener una cantidad mínima de atenciones recibidas (seis encuentros), se preparó la implementación de la batería de instrumentos. Los instrumentos fueron administrados por un conjunto de profesionales entrenados para la recolección de la información al final del encuentro grupal en la modalidad familiar de atención integral a la primera infancia. Cada cuestionario fue administrado previo consentimiento informado de los participantes. La duración promedio de la aplicación fue de media hora.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados generales del ejercicio de investigación. Se presentan los estadísticas descriptivas, algunas diferencias de medias para grupos independientes y algunas asociaciones entre las variables continuas. Es importante precisar que solo se presentan resultados de diferencias y asociaciones cuando estos han sido significativos.

Se observa que gran parte de los participantes fueron mujeres, lo que indica que la labor de crianza y cuidado

infantil sigue siendo una tarea femenina. También hay un perfil de fragilidad o vulnerabilidad social dado que tres de cada cuatro de las cuidadoras familiares lograron llegar a la secundaria y se encuentran en un estrato socioeconómico 1 y 2. Se observa también que aproximadamente dos de cada cinco de las cuidadoras son originarias de lugares ubicados fuera de la ciudad. Por su parte, nueve de cada diez de las agentes educativas cuentan con educación superior a la secundaria.

De acuerdo con el análisis de las variables, el estado civil predominante es unión libre en cuidadoras familiares en más de la mitad de las participantes. En las agentes educativas hay un relativo equilibrio entre estar en unión libre, soltera o casada, aunque este último tiene el mayor porcentaje. Estas relaciones permitirían afirmar que vivir en unión libre se asocia con un menor nivel educativo, así como proceder de fuera de Bogotá y vivir en arriendo en una zona de menor estrato socioeconómico. Una tercera parte de los cuidadores familiares y una cuarta parte de los agentes educativos no nació ni creció en Bogotá. Esta situación se asocia con mayor vulnerabilidad socioeconómica, ya que estas personas suelen vivir más en apartamentos, en viviendas arrendadas y en un estrato socioeconómico más bajo.

Se pudo establecer que las familias monoparentales son dos veces más altas en porcentaje en las agentes educativas que en las cuidadoras familiares. Por el contrario, las familias extensas son cuatro veces más en porcentaje en los cuidadores familiares que en los agentes educativos. En ambos casos, casi las dos terceras partes de las familias son biparentales.



Tabla 2.



Características de la muestra de adultos. Cuidadores familiares y agentes educativos

Atributos	Familiares	Agentes educativos	Total
Sexo adulto			
Hombre	1,4 % (11)	4,7 % (10)	2 % (21)
Mujer	98,6 % (790)	95,3 % (214)	98 % (1004)
Edad	27,2 años	38,1 años	29,7 años
Atributos	Familiares	Agentes educativos	Total
Nivel educativo			
Primaria	7,2 % (57)	0 % (0)	5,6 % (57)
Secundaria	70,5 % (561)	7,2 % (16)	56,7 % (577)
Técnico	20,3 % (121)	45,7 % (102)	21,9 % (223)
Tecnológico	4 % (32)	3,1 % (7)	3,9 % (39)
Universitaria	3 % (24)	40,8 % (91)	11,3 % (115)
Posgrado	0,1 % (1)	3,1 % (7)	0,7 % (8)
Estado civil			
Soltero	19,0 % (150)	29,1 % (67)	21,3 % (218)
Unión libre	64,3 % (507)	23,9 % (55)	55,0 % (563)
Casado	13,4 % (106)	37,8 % (8)	19,1 % (195)
Separado	3,2 % (25)	7,0 % (16)	4,0 % (41)
Divorciado	0,1 % (1)	2,2 % (5)	0,6 % (6)
Estrato			
1	24,2 % (194)	8,5 % (19)	20,8 % (213)
2	57,2 % (459)	57,8 % (129)	57,3 % (588)
3	18,6 % (150)	32,2 % (72)	21,6 % (222)
4	0 % (0)	1,3 % (3)	1,3 % (3)

Atributos	Familiares	Agentes educativos	Total
Origen			
Fuera de Bogotá	36,8 % (295)	28,7 % (64)	35 % (359)
De Bogotá	63,2 % (507)	71,3 % (159)	65 % (666)
Tipo de familia			
Biparental	64 % (499)	58,9 % (129)	62,8 % (630)
Monoparental	15,9 % (124)	32,4 % (71)	19,4 % (195)
Compuesta	2,4 % (19)	5 % (11)	3,1 % (31)
Extensa	17,7 % (138)	3,7 % (8)	14,7 % (147)

Por su parte, la mitad de las niñas y los niños atendidos son bebés menores de un año, una cuarta parte entre mayores de un año y menores de dos y la otra cuarta parte entre los dos y los cuatro años. Son un poco más de niñas que de niños. Se reporta que el 1 % de los casos tiene discapacidad, otro 1 % es de una etnia diferente a la mestiza y el 4 % tiene condición de víctima del conflicto armado.

Tabla 3. Características de las niñas y los niños de las diadas estudiadas

Atributos	Frecuencias
Edad	
0 a 11 meses	52,4 % (391)
12 a 23 meses	29,0 % (216)
24 a 35 meses	13,8 % (103)
36 a 47 meses	4,8 % (36)

Atributos	Frecuencias
Sexo	
Niño	46,1 % (353)
Niña	53,9 % (413)
Discapacidad	
Ninguna	99,0 % (760)
Cognitiva	0,3 % (2)
Psicosocial	0,1 % (1)
Motriz	0,3 % (2)
Sensorial	0,4 % (3)
Etnia	
Mestiza	99,6 % (764)
Indígena	0,3 % (2)
Afro	0,1 % (1)
Víctima del conflicto armado	
No	96,0 % (737)
Sí	4,0 % (31)

Con respecto a las prácticas artísticas y el consumo cultural, se observa que hay tres bloques diferenciados según la frecuencia de mención que son muy similares entre las agentes educativas y los cuidadores familiares. En un primer bloque con mayores frecuencias se encuentran cantar, pintar o dibujar y contar historias. Estas prácticas se pueden hacer sin necesidad de instrumentos o recursos complicados, solo con la voluntad de quien desee hacerlo. Es interesante que proporcionalmente estas prácticas en los agentes educativos representan cerca de la mitad, mientras que las primeras dos prácticas antes mencionadas las realizan la mitad de los cuidadores familiares y la tercera un tercio. En el segundo bloque diferenciado se encuentran leer un libro completo, hacer artesanías y tocar un instrumento. Estas actividades requieren artículos especiales o materiales y

se pueden hacer en casa o en los lugares cotidianos de las participantes. Tanto el 15 % el 20 % de las agentes educativas como las cuidadoras familiares llevan a cabo estas prácticas. Finalmente, el tercer bloque implica actividades que realiza menos del 10 % de las participantes como son escribir poesía o historias, ir a museos o galerías, ir al teatro, ir a conciertos y hacer cerámica. Estas actividades requieren conocer una cartelera y desplazarse hacia un lugar diferente a la zona de trabajo o vivienda.

En promedio se hacen 2,2 prácticas por participante, 2,5 por agente educativo y 2,1 por cuidador familiar. Se observa que las personas con educación superior tienen un mayor número de prácticas en relación con aquellas cuyo nivel educativo es secundaria.

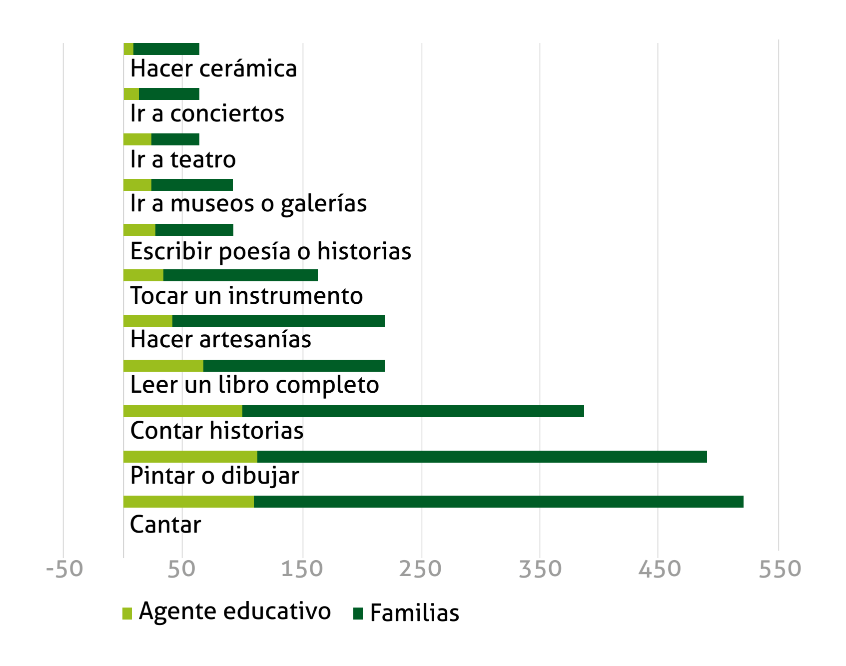


Figura 1. Frecuencia de prácticas artísticas y culturales según el tipo de participante.
Fuente: elaboración propia



El tamizaje de salud mental, resultado de la implementación del GHQ-12, muestra una gran variabilidad a nivel territorial. Entre más alto es el puntaje, mayor es la probabilidad de afirmar que una persona puede estar padeciendo un problema o trastorno en salud mental (salud mental negativa). Esto se traduce en el reporte de diferentes elementos de malestar emocional y dificultades en la interacción con otros. En las localidades del norte de la ciudad se observa menor puntuación, mientras que en las localidades centrales se observan puntuaciones más altas. Las otras localidades presentan valores intermedios.

Es llamativo ver cómo existen puntuaciones más bajas cuando se pertenece al grupo de agentes educativos, se cotiza salud y pensión y la vivienda en la que reside el participante es propia. De igual manera, según el estado civil, las personas en unión libre tienen las puntuaciones más bajas, seguidas de las solteras, las casadas y con la puntuación más alta están las separadas. Adicionalmente, las personas con educación universitaria tienen puntuaciones más bajas que las que tienen secundaria. No existen interacciones entre otras variables demográficas ni con respecto a las prácticas y el consumo cultural. Hay una correlación baja, aunque significativa, entre la cantidad de prácticas y consumos culturales y la salud mental: entre más prácticas, menos reportes de salud mental negativa.

Chapinero
Antonio Nariño
Teusaquillo
Agente educativo
Suba
Usaquén
Rafael Uribe Uribe
San Cristóbal
Usme
Tunjuelito
Total
Kennedy
Ciudad Bolívar
Bosa
Engativá
Cuidador familiar
Fontibón
Los Mártires
Puente Aranda
Santa Fe - La Candelaria
Barrios Unidos

-1.0 4.0 9.0 14.0 19.0 24.0

Figura 2. Puntuación de salud mental de acuerdo con el cuestionario de salud de Goldberg (GHQ-12) por localidad y tipo de participante
Fuente: elaboración propia



Otra medida que desarrolló el estudio fue la evaluación de afecto positivo, afecto negativo y la relación entre los dos o el balance a partir del instrumento llamado SPANE. En general, se encuentra que el afecto positivo es predominante respecto al afecto negativo con una relación de 2 a 1. Esto concuerda con la literatura donde suele encontrarse que los estados positivos (buenos, agradables, felices, alegres y satisfactorios) y el bienestar son más frecuentes en la cotidianidad de los humanos, aunque no se perciban o no sean de alta intensidad como los estados negativos (malos, desagradables, tristes, de miedo o de enfado).

Antonio Nariño y Puente Aranda, Teusaquillo, Usme y Suba tienen las puntuaciones más altas en afecto positivo y Barrios Unidos, Santa Fe, Engativá y Rafael Uribe Uribe las más bajas. Las puntuaciones en esa variable tienen diferencias significativas según el estrato socioeconómico de los participantes siendo mayores entre más alto sea el estrato. Por su parte, se reportan mayores puntuaciones entre las personas casadas y en unión libre y menores entre las solteras y separadas. Esta variable se organiza a partir del nivel educativo de forma ascendente en primaria, secundaria, técnico, universitario y posgrado. Finalmente, las participantes que se reconocen en familias extensas y biparentales tienen mayor puntuación que las monoparentales y compuestas.

Por su parte, el afecto negativo es más alto en Antonio Nariño, Puente Aranda y Barrios Unidos y es más bajo en Teusaquillo, Fontibón y Tunjuelito. Las personas casadas y las personas con nivel educativo universitario y de posgrado tienen menor afectividad negativa que las personas solteras y en unión libre y con secundaria. Del mismo modo, la salud mental negativa aumenta proporcionalmente con la afectividad negativa y disminuye con la afectividad positiva.

Finalmente, se encuentra el puntaje de balance afectivo, es decir, la relación entre estados positivos o hedónicos frente a estados negativos o de displacer. En todas las localidades, el balance es positivo, lo que indica un predominio de los estados positivos. Tienen un balance más alto las personas casadas frente a las de otros estados civiles y las personas con mayor escolaridad. Existe una asociación entre el balance del estado afectivo y el estado de salud mental.

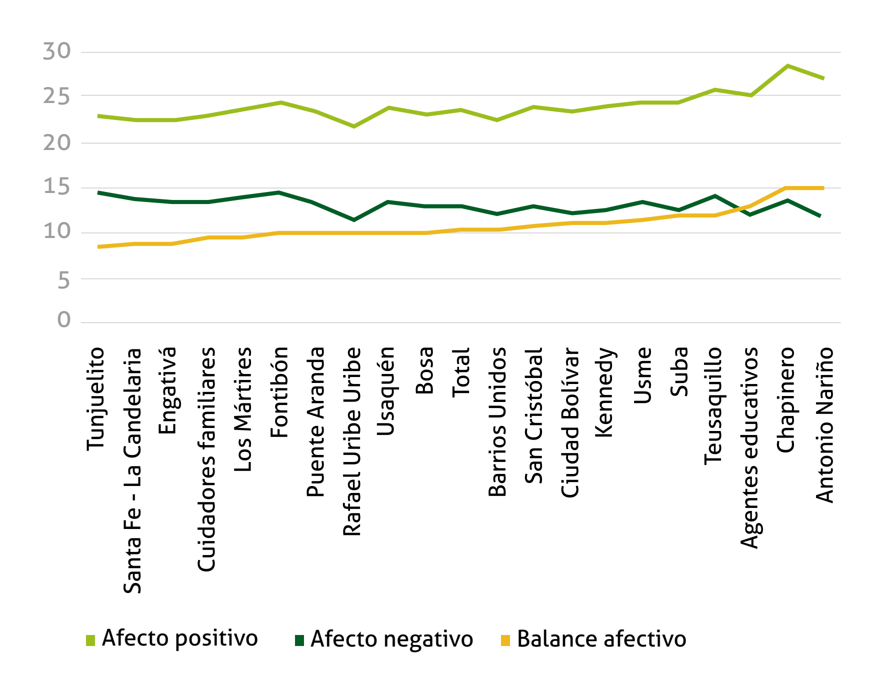


Figura 3. Puntuaciones en afecto positivo, afecto negativo y balance afectivo por localidad y tipo de participante

Fuente: elaboración propia



La satisfacción con la vida es el grado en que una persona evalúa la calidad global de su vida en conjunto de forma positiva. En otras palabras, cuánto le gusta a una persona la vida que lleva. La satisfacción con la vida es la medida cuantitativa de bienestar subjetivo más reconocida a nivel mundial. El uso más elemental de los datos sobre satisfacción con la vida consiste en calcular la calidad de vida "realizada" en un país o en una categoría social. Esto se hace generalmente para evaluar si existe un problema social que requiere una intervención política. Una satisfacción alta sugiere que la calidad de vida, en lo que concierne a una población, es buena. Aunque la vida no sea la ideal en todos los aspectos, aparentemente es vivible para la mayoría. Una baja satisfacción indica serias deficiencias de alguna clase.

En este estudio se observan puntajes similares a la media de otros países en la satisfacción con la vida. Se observa como las agentes educativas reportan mayor satisfacción que las cuidadoras familiares. Además, hay unas diferencias por estrato socioeconómico: entre más alto el estrato, más puntuación en la SWLS. Las personas separadas y solteras tienen puntuaciones más bajas que las casadas y en unión libre. Entre mayor es la escolaridad, mayor es la satisfacción y se nota especialmente cuando se compara a los profesionales con los que llegaron a algún grado de secundaria. Adicionalmente, se observa mayor satisfacción en los participantes con familias biparentales y monoparentales que en los que tienen familias compuestas y extensas.

Se observa que existe una asociación significativa, positiva y de moderada intensidad entre la satisfacción con la vida reportada, el afecto positivo y el balance afectivo y una relación significativa negativa y de similar intensidad a las anteriores con salud mental negativa y afecto negativo.

Barrios Unidos
Engativá
Tunjuelito
Los Mártires
Santa Fe - La Candelaria
Bosa
Cuidadores familiares
Antonio Nariño
Fontibón
Total
Rafael Uribe Uribe
Suba
Ciudad Bolívar
Puente Aranda
San Cristóbal
Usaquén
Usme
Kennedy
Agentes educativos
Teusaquillo
Chapinero
0 5 10 15 20 25 30 35

Figura 4. Puntuación de satisfacción con la vida por localidad y tipo de participante
Fuente: elaboración propia



Se diseñó un cuestionario para determinar la favorabilidad de los participantes respecto al arte, a los artistas y a las prácticas y el consumo cultural, con los siguientes ítems que se puntuaron según el grado de acuerdo y se convirtieron a una escala numérica de 1 a 5. A continuación, se presentan las afirmaciones en orden de puntuación y se menciona si existe asociación con variables sociodemográficas:

- El arte es útil para las niñas y los niños porque pueden usar su imaginación (45). Es la idea con mayor favorabilidad (grado de acuerdo) y se asocia positivamente con el número de prácticas y el afecto positivo.
- El arte es relajante (46). Presenta una gran favorabilidad y es mayor en las personas que son originarias de la ciudad frente a las que vienen de fuera.
- Me gustaría tener actividades artísticas más cercanas (44). Es mayor en las personas que vienen de fuera de Bogotá.
- Si una hija o un hijo mío quisiera dedicarse al arte para vivir, lo apoyaría (41).
- Es importante que las niñas y los niños tengan espacios para jugar sin que intervenga un adulto (43). Mayor favorabilidad en las personas que vienen de fuera de la ciudad frente a las que son de la ciudad y en las personas de familias monoparentales y biparentales frente a las compuestas y extensas.
- El arte no hace diferencia en la vida de las niñas y los niños (42). Mayor favorabilidad en las personas que vienen de fuera de la ciudad frente a las que son de la ciudad y en las personas en unión libre y solteras frente a las casadas y separadas.
- Para disfrutar del arte, se necesita tener dinero (40). Mayor favorabilidad en las personas que tienen estudios universitarios que en aquellas que tienen estudios de secundaria.

- Cuando uno es adulto, ya no necesita del arte (47). Mayor favorabilidad en las personas con escolaridad primaria y secundaria que en las que tienen formación universitaria y en las personas que tienen menos prácticas expresivas y creativas.
- En las escuelas y los colegios no se debería perder tiempo con clases de arte (48). Existe mayor favorabilidad en niveles escolares de primaria y secundaria que en niveles universitarios y de posgrado.

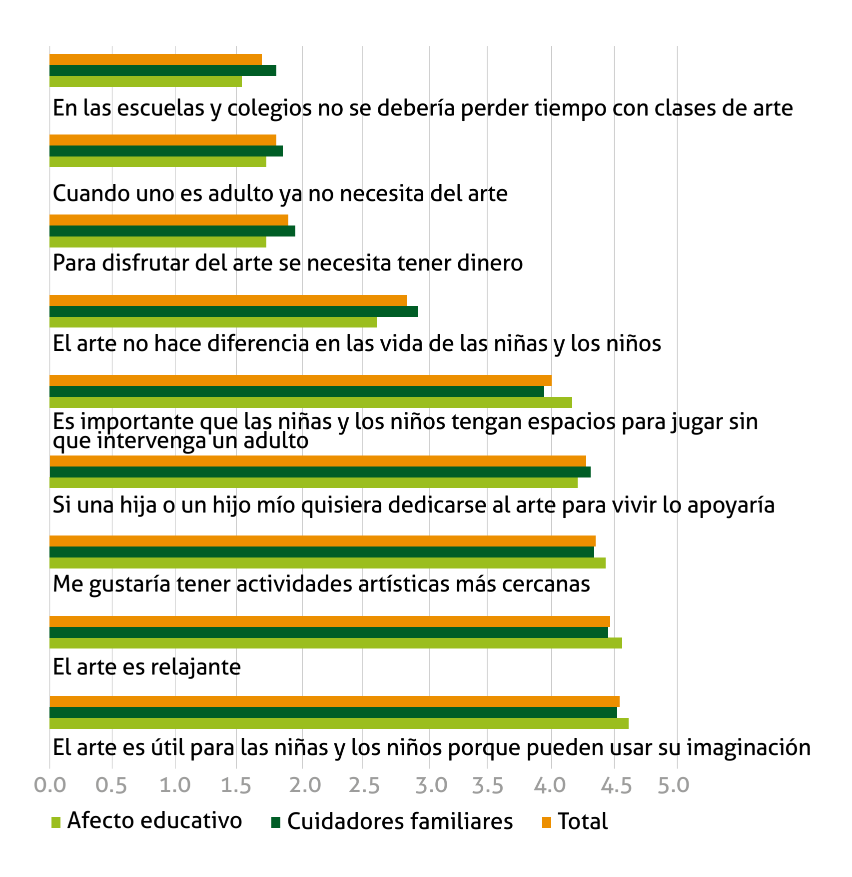


Figura 5. Puntuaciones de actitudes hacia el arte por familias y agentes educativos

Fuente: elaboración propia



Dentro de los contextos de desarrollo infantil en primera infancia existen un conjunto de interacciones que son fundamentales para promover las capacidades de las niñas y los niños. Las frecuencias con que se desarrollan estas interacciones se pueden ver en dos grupos diferenciados. Las prácticas socioemocionales como jugar, cantar e ir de paseo tienen una mayor frecuencia de realización por las diferentes personas que participan en la crianza. Por su parte, las prácticas cognitivas como nombrar o contar cosas, leer y narrar historias tienen una menor frecuencia de realización por las diferentes figuras, sea madre, padre u otro cuidador. En general, quien más interactúa con la niña o el niño es la mamá (64 %), seguida del papá (25 %) y de otro cuidador (17 %). Llama la atención que un 16 % (1 de cada 6) de las niñas y los niños no experimenta alguna interacción promotora de su desarrollo en el periodo de captura de la información.

Es llamativo ver cómo las personas que desarrollan más prácticas expresivas y receptivas para sí mismas suelen desarrollar más interacciones en total con sus hijas e hijos, especialmente: leer, narrar, nombrar, contar, pasear y jugar. La cantidad de interacciones también es mayor en la medida en que aumenta el estrato socioeconómico y las personas son de origen local. Cuando los cuidadores están casados o en unión libre y son de familia biparental o compuesta realizan más actividades con las niñas y los niños: les leen, los llevan de paseo y juegan con ellos.

Es interesante ver que la participación del hombre en la crianza está asociada con el tipo de familia, pues participa más si hace parte de familias biparentales y compuestas y tiene, a la vez, un mayor número de prácticas expresivas y creativas. Asimismo, la participación de otro en la crianza se vincula con familias extensas y monoparentales que tienen un mayor estrato socioeconómico y un mayor número

de prácticas. La frecuencia de prácticas como cantar, pasear y jugar presenta asociaciones bajas, aunque significativas estadísticamente relacionadas con salud mental, afecto positivo y satisfacción con la vida.

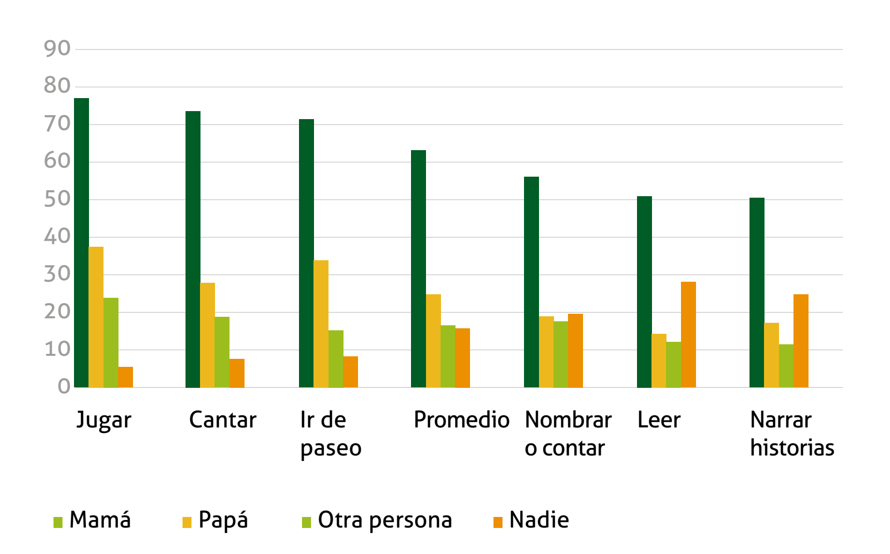
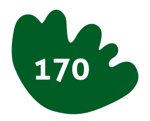


Figura 6. Porcentaje de realización de prácticas cognitivas y socioemocionales de los adultos a las niñas y los niños en la última semana

Fuente: elaboración propia

A partir de la cantidad de interacciones promotoras de tipo cognitivo y socioemocional y de la indagación sobre el número de libros infantiles en casa y los tipos de juguetes, se construye un indicador sintético conocido como Índice de Interacciones para el Desarrollo Infantil (IDI) que va de 1 a 10. Este indicador muestra que Antonio Nariño, Barrios Unidos y Rafael Uribe cuentan con un desempeño más bajo con relación a las otras localidades y Ciudad Bolívar, Teusaquillo, Suba y Fontibón muestran los mejores desempeños. El promedio local apenas es 5,9, lo que muestra la necesidad



de fortalecer los contextos de vida cotidiana de las niñas y los niños.

Los participantes con menor nivel de prácticas receptivas y expresivas tienen un promedio más bajo en el IDI, al igual que las familias monoparentales y compuestas, las familias con niñas, con cuidadoras solteras o separadas y las familias en las que las niñas y los niños son más pequeños. Existen asociaciones directas entre el IDI y el afecto positivo, la satisfacción con la vida y el balance afectivo y asociaciones inversas con el afecto negativo y la salud mental negativa.

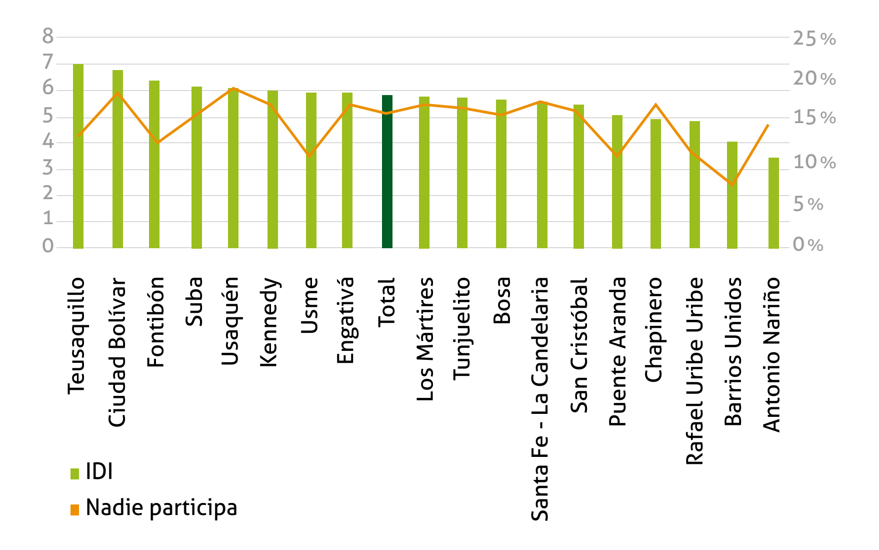


Figura 7. Índice de interacciones y contextos para el desarrollo infantil en la primera infancia por localidades
Fuente: elaboración propia

Se organizaron cinco grupos, con igual cantidad de participantes, ordenados de menor a mayor y de acuerdo con el puntaje del IDI (quintiles). El quintil 1 agrupó los menores puntajes y el quintil 5, los mayores. Se exponen las variables donde hay diferencias relevantes en la tabla n° 3. Se incluyen como referencias los valores de los agentes educativos. Entre el quintil 1 y el 5 hay diferencias importantes en el porcentaje del sexo del menor que asiste a las experiencias artísticas, ya que en el quintil 5 hay una distribución similar por sexo, mientras que en el 1 hay más niñas. En el quintil 5 el nivel educativo es más alto, hay mayor proporción de personas originarias de Bogotá, menor proporción de familias monoparentales y más de biparentales. Además hay un promedio más alto de prácticas expresivas y creativas y, en general, mayor bienestar subjetivo de los cuidadores familiares. Es interesante observar cómo el balance afectivo es claramente mayor en el quintil 5, lo que muestra que el paisaje subjetivo es más agradable y potenciador que en el quintil 1. Finalmente, el quintil 5 da más valor al arte en su vida y en la vida de las niñas y los niños.

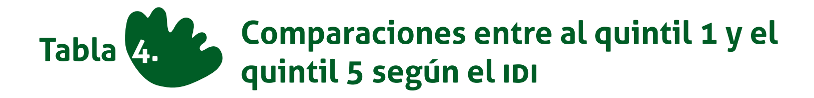


Tabla 4. Comparaciones entre al quintil 1 y el quintil 5 según el IDI

Variables	Cuidadores familiares Quintil 1	Cuidadores familiares Quintil 5	Agentes educativos
Edad adulto	26,8 (8,3)	28,2 (8,6)	36,2 (12,0)
Edad niño	11,9 (10,1)	17,3 (10,9)	-
Sexo niño, niña			
Hombre	37,9 %	52,0 %	-
Mujer	62,1 %	48,0 %	



Variables	Cuidadores familiares Quintil 1	Cuidadores familiares Quintil 5	Agentes educativos
Educación adulto			
Primaria y secundaria	86,7 %	68,2 %	21,5 %
Educación superior	13,3 %	31,8 %	88,5 %
Estrato			
1	22 %	20,5 %	13,1 %
2	66 %	59,6 %	55,1 %
3	16 %	19,9 %	31,8 %
Origen			
Fuera de Bogotá	43,3 %	35,3 %	32,5 %
De Bogotá	56,7 %	64,7 %	67,5 %
Tipología familiar			
Biparental	64,6 %	72,7 %	57,6 %
Monoparental	17,0 %	9,3 %	32,2 %
Compuesta	2,7 %	1,3 %	5,3 %
Extensa	15,6 %	16,7 %	4,9 %
Prácticas artísticas	2,0 (2,0)	2,5 (2,0)	2,3 (1,9)
Salud mental negativa	22,4 (6,2)	19,2 (4,6)	19,4 (5,2)
Afecto positivo	22,0 (4,8)	24,9 (3,8)	24,5 (4,6)
Afecto negativo	14,4 (3,9)	12,1 (3,6)	12,4 (3,5)
Balance afectivo	7,6 (7,6)	12,8 (6,3)	12,1 (6,9)
Satisfacción con la vida	24,0 (6,2)	28,1 (3,8)	28,3 (5,3)
Actitud 43	3,7 (1,3)	4,1 (1,0)	4,1 (1,2)
Actitud 45	4,4 (0,8)	4,7 (0,6)	4,6 (0,7)
Actitud 46	4,3 (0,9)	4,6 (0,6)	4,5 (0,7)
Actitud 47	1,9 (1,1)	1,5 (0,8)	1,8 (1,2)
Actitud 48	1,8 (1,1)	1,5 (1,0)	1,6 (1,0)

Conclusiones

A continuación, se elaboraron algunas ideas, a modo de conclusión, sobre los resultados generales y sobre su utilidad para el Programa Nidos-Arte en Primera Infancia en Bogotá.

1. **Pertinencia del diseño de experiencias artísticas**: a partir de los datos se puede perfilar la frecuencia de los tipos de prácticas expresivas y creativas que desarrollan los adultos y las interacciones promotoras que tienen con sus hijas e hijos. Esto es relevante en la medida en que permite contar con más insumos del territorio para planear las EA. Un criterio puede ser partir desde lo que es familiar para las niñas y los niños y sus familias y otro enriquecer las experiencias artísticas con prácticas que son menos frecuentes en la localidad.
2. **Monitoreo territorial de la operación**: dado que hay un perfil particular de respuesta frente a las actitudes hacia las artes y los artistas según la participación de las encuestadas en las experiencias artísticas, recurrir a un procedimiento similar de carácter periódico podría ofrecer datos para monitorear la operación más allá de las coberturas y empezar a ver resultados en la esfera individual luego de las atenciones realizadas por el proyecto.
3. **Cambio actitudinal sobre el trabajo del proyecto y el acceso a la cultura**: con relación a lo anterior, se observa como resultado la favorabilidad frente a las experiencias artísticas, las prácticas expresivas y receptivas y la manera de concebir las artes en las personas que han participado en el proyecto. Conocer las formas como el proyecto se relaciona con las niñas y los niños desde la sensibilidad transforma también a los adultos.



4. **Relaciones claras entre las prácticas expresivas y creativas y el bienestar subjetivo**: se observan asociaciones significativas y de intensidad débil y moderada entre el afecto positivo y el paisaje afectivo, la satisfacción con la vida y la salud mental y la realización de prácticas expresivas y receptivas en los adultos. Es importante, en posteriores estudios, profundizar para comprender la dirección de los hallazgos, ver si existe causalidad y cuáles son los factores que afectan (modulan o median) esta relación. Quizás las personas con bienestar subjetivo son más activas y dinámicas en el arte y también en otras expresiones de su individualidad en el ámbito laboral, familiar o académico. Habría que identificar, por ejemplo, si realizan expresiones artísticas porque se sienten tranquilos o se sienten tranquilos porque realizan expresiones artísticas. En este sentido, sería útil revisar procesos con atención plena y flexibilidad psicológica donde el arte sea un facilitador para lograr estos estados de conexión placentera.
5. **Relaciones claras entre consumo y prácticas artísticas y ambientes de desarrollo para la primera infancia**: es claro como la realización de prácticas expresivas y receptivas está asociada a interacciones significativas con las niñas y los niños y con la utilización de recursos como libros en general e infantiles en particular y con diferentes tipos de juguetes.
6. **Armonización y articulación con los Planes Operativos de Atención Integral o los proyectos pedagógicos de las diferentes modalidades de AIPI**: a partir de esta lectura del territorio, es importante armonizar la apuesta de Nidos en términos de su planeación y de las experiencias artísticas y los proyectos pedagógicos

y articular ambas propuestas a la luz de la atención integral a la primera infancia.

7. **Lectura a partir de una perspectiva de género**: la casi totalidad de las cuidadoras son mujeres. Además, de cada cinco madres que interactúa significativamente con sus hija o hijo, hay dos padres que lo hacen. En las familias con niñas, hay menos cantidad de tipos de juguetes dado que hay menos juguetes comprados en tiendas y objetos de fuera del hogar con los que se les permite jugar y un IDI más bajo. En este sentido, es importante preguntarse cómo las experiencias artísticas pueden ayudar a mitigar este desbalance en los contextos de desarrollo para las niñas y los niños.

Referencias

Bernal, R., Cadena, X., Camacho, A., Cárdenas, J. C., Fergusson, L. e Ibáñez, A. M. (2012). *Encuesta Longitudinal Colombiana de la Universidad de los Andes-ELCA 2013 (No. 012340*). Bogotá: Universidad de los Andes-CEDE.

Bornstein, M. H. y Putnick, D. L. (2012). "Cognitive and Socioemotional Caregiving in Developing Countries*". Child Development*, 83(1), 46-61.

Bornstein, M. H., Britto, P. R., Nonoyama–Tarumi, Y., Ota, Y., Petrovic, O., y Putnick, D. L. (2012). "Child Development in Developing Countries: Introduction and Methods". *Child Development*, 83(1), 16-31.

Bornstein, M. H., Putnick, D. L., Lansford, J. E., Deater–Deckard, K. y Bradley, R. H. (2015). "A Developmental Analysis of Caregiving Modalities Across Infancy in 38 Low–and Middle–Incomecountries". *Child Development*, 86(5), 1571-1587.



Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (1998). *The Ecology of Developmental Processes*. W. Damon (Series Ed.) y R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical Models of Human Development* (pp. 993-1028). New York: John Wiley.

Cornejo Portugal, I. y Bellon Cárdenas, E. (2001). "Prácticas culturales de apropiación simbólica en el Centro Comercial Santa Fe. Convergencia". *Revista de Ciencias Sociales [en línea] 2001*, 8 (enero-abril). Recuperado de: :<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502403> ISSN 1405-1435

DANE. (2016). *Encuesta nacional de calidad de vida-ECV 2016*. Boletín técnico. Recuperado de: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/calidad_vida/Boletin_Tecnico_ECV_2016.pdf

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi. D., Oishi, S. y Biswas-Diener, R. (2009). "New Measures of Well-Being: Flourishing and Positive and Negative Feelings". *Social Indicators Research,* 39, 247-266.

Easterlin, R. A. (1973). "Does Money Buy Happiness?". *ThePublicinterest,* 30, 3-10.

García Canclini, N. (1999). "El consumo cultural: una propuesta teórica". Sunkel, G (coord.) *El consumo cultural en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Godoy-Izquierdo, D., Godoy, J. F., López-Torrecillas, F. y Sánchez-Barrera, M. B. (2002). "Propiedades psicométricas de la versión española del cuestionario de salud general de Goldberg-28". *Revista de Psicología de la Salud* (*Journal of Health Psychology*), 14(1), 49-71.

Graham, C. (2008). "Happiness And Health: Lesson and Questions for Public Policy". *Health Affairs,* 27(1), 72-87.

Heckman, J. J. (2008). "The Case for Investing in Disadvantaged Young Children". *CESifo DICE Report,* 6(2), 3-8.

Heylighen, F. y Bernheim, J. (2000). "Global Progress: Empirical Evidence for Ongoing Increase in Quality-of-Life". *Journal of Happiness Studies*, 1(3), 323-349. Recuperado de:

http://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/politica-de-artes/Documents/01_politica_artes.pdf. Revisado el 8 de agosto de 2018.

https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2875/10.pdf

https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultulral/presentacion_ecc_2016.pdf

Kobau, R., Sniezek, J., Zack, M. M., Lucas, R. E. y Burns, A. (2010). "Well-Being Assessment: An Evaluation of Well-Being Scales for Public Health and Population Estimates of Well-Being Among US Adults". *AppliedPsychology: Health and Well-Being*, 2(3), 272-297.

Layard, R. (2005). *Happiness. Lessons of a New Science*. New York: The Penguin Press.

PNUD. (2016). *Panorama general. Informe sobre Desarrollo Humano 2016. Desarrollo humano para todos*. Washington D. C.: Communications Development Incorporated.

Puig, G y Rubio, J. L. (2013). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona: Gedisa.

Quevedo, L.A. (s.f.). *Consumos y prácticas culturales en América Latina*. Recuperado de: http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Consumos%20y%20practicas%20culturales%20en%20America%20Latina%20Luis%20Alberto%20Quevedo.pdf. Revisado el 28 de julio de 2018.

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.

Rubio, M., Pinzón, L. y Gutiérrez, M. (2010). *Atención integral a la primera infancia en Colombia: estrategia de país 2011-2014*. Nota técnica, 244.



Sameroff, A. (1994). "Ecological Perspectiveson Longitudinal Follow-up Studies". S.L. Friedman y H.C. Haywood (Eds.), *Developmental Follow-Ups. Concepts, Domains and Method* (pp. 45-64). Nueva York: Academic Press.

Sánchez-López, M. D. P. y Dresch, V. (2008). "The 12-Item General Health Questionnaire (GHQ-12): Reliability, External Validity and Factor Structure in the Spanish Population". *Psicothema*, 20(4).

Schimmel, J. (2009). "Development as Happiness: The Subjective Perception of Happiness and UNDP' Analysis of Poverty, Wealth and Development". *Journal of Happiness Studies, 10*(1), 93-111.

SDIS. (2009). *Lineamientos y estándares técnicos de calidad para los servicios de educación inicial en Bogotá.* Bogotá: Secretaria Distrital de Integración Social.

SDIS. (2016). *Instituciones que cuentan con Registro de Educación Inicial-REI Vigente*. Recuperado de: http://serviciossociales.integracionsocial.gov.co/SIRSS/adminVerBLOB?tabla=T_NORMATIVIDAD&p_NORM_ID=542&inputfileext=NORM_FILE_EXT&f_NORM_FILE=X

Seligman, M. E. P. (2005). *La auténtica felicidad. La nueva psicología positiva revoluciona el concepto de felicidad*. Barcelona: Ediciones B.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.

Sunkel, G. (2002). "Una mirada otra. La cultura desde el consumo". D. Mato (comp.). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder.* Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).

Unicef. (2014). *Multiple Indicator Cluster Survey* (MICS). New York: Unicef.

Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J. y Gómez, D. (2009). "Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la psicología positiva". *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud,* 5(1), 15-28.

Este libro se
terminó de imprimir
en Bogotá en los talleres
de la Unión Temporal
Idartes 2018 en marzo
de 2019.

